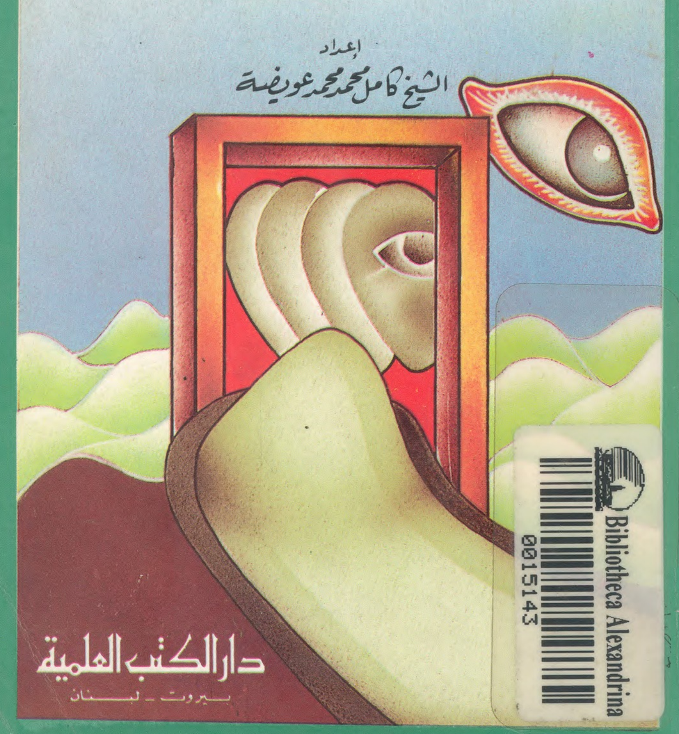
سلسلة علم النفس

٢١

مشكلات الطفل

إعداد

الشيخ كامل محمد محمد عويضة



دار الكتب العلمية
بيروت - لبنان



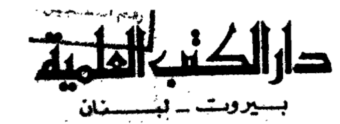
إعداد

كامل محمد محمد عويضة

مراجعة

أ. د محمد رجب البيومي

عميد كلية اللغة العربية بالمنصورة



الطَبعَة الأولى

١٤١٦هـ - ١٩٩٦م.

دار الكتب العلمية

بيروت ـ لبنان

العنوان : رمل الظريف، شارع البحتري، بناية ملكارت

تلفون وفاكس : ٣٦٤٣٩٨ - ٣٦٦١٣٥ - ٦٠٢١٣٣ (١ ٩٦١) ٠٠

صندوق بريد: ٩٤٢٤ - ١١ بيروت - لبنان

DAR al-KOTOB al-ILMIYAH

Beirut - Lebanon

Address : Ramel al-Zarif, Bohtory st., Melkart bldg., 1st Floore.

Tel. & Fax : 00 (961 1) 60.21.33 - 36.61.35 - 36.43.98

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

الاضطرابات النفسية للطفل

حقيقة يجب ألا تغيب عن كل أم وأب . . وهي أن نفسية الطفل تشكل منذ ميلاده . . والظن بأن الطفل لا يحيا حياة نفسية في صغره ظن خاطىء، فمنذ الأيام الأولى لميلاده تشكل هـذه النفس، وتتطبـع بمن حولهـا وبما حولها . . لذا فإن من المعالم البارزة للمجتمع الحديث انتشـار الأمراض النفسية بين الجمهور بوجه عام، وقد ظهرت وانتشرت في مرحلة كانت إلى عهد قريب تكاد تكون خالية من أي مظهر واضح للاضطراب النفسي في مرحلة الطفولة.

فـإذا لم يكن بـوسعي أن أذكـر الأسبـاب التي تؤدي إلى ظهـور الاضطرابات النفسية في هذه السن الغضـة، فيكفيني أن أشير إلى أن مـا أصاب أسلوب الحياة من تغيرات كبيرة وسريعة في السنوات الأخيرة، قد انعكس أثـره على جو العـلاقات داخـل الأسـرة. فـالأسـاس في معـظم الاضطرابات النفسية التي تصيب الأطفال هو شعورهم بعدم الطمأنينة، ثم الأسلوب الذي يحاولون بواسطته التخفيف من هذا الشعور. ومن الواضح أن شعور الأطفال بعدم الطمأنينة يرجع إلى خطأ ما في العلاقة بين أفـراد الأسرة، أو إلى الطريقة التي تتبع في تنشئة الصغار.

أين تكمن المشكلة؟

في وقت ما، رأى بعض المعنيين بهذه المشكلة أن علاجها يستند إلى

المبدأ الذي يقول: «إنه لا يوجد أطفال غير مستقرين، وإن المشكلة إنما تكون في الوالدين لا غير».

وهذا غير صحيح على الإطلاق. . ذلك لأن المشكلة قد تكمن أساساً في الوالدين، ويتردد صداها في الطفل في الحالات النفسية البحتة. ولكنها في حالة الأطفال المعوقين جسمياً وذهنياً، تكمن في الآثار السلوكية والتحصيلية المترتبة على هذا التعويق.

الطب النفسي للأطفال:

بناء على ما تقدم، فقد تبين أنه لا يمكن فهم الحالة النفسية للطفل، إلا إذا فهمت الجوانب الجسمية والنفسية والذهنية والاجتماعية معاً. . وكان من نتيجة ذلك ظهور علم جديد، أو بتعبير أدق تحصص جديد، هو الطب النفسي للأطفال الذي جعل هدفه كغيره من فروع الطب الأخرى كما يلي:

- اكتشاف وعلاج الأمراض للأطفال في مرحلة مبكرة ما أمكن، وفي هذا ـ فضلاً عن العلاج في مرحلة الطفولة ـ وقاية من المرض في المراحل اللاحقة.

- التوجيه الفردي أو الجماعي إلى أساليب التنشئة السليمة، وذلك لتجنب الإصابة للطفل بالاضطراب النفسي بقدر الإمكان، وذلك فإنه من الأمور المهمة أن يعرف الناس أن إصابة الطفل ببعض الاضطرابات النفسية في مرحلة الطفولة المبكرة في حياته تؤثر تأثيراً شديداً في نمو شخصيته فيما بعد. . ويصبح الإتجاه المنحرف هو الوضع السائر لسلوك المضطرب.

ومن الملاحظ أنه على الرغم من عرض كثير من الأطفال للعلاج وهم في الخامسة أو الرابعة من العمر، إلا أن مشكلاتهم كانت قائمة منذ فترة

طويلة قبل ذلك. ويقوم الطب النفسي للأطفال على نفس الأسس التي يقوم عليها الطب النفسي العام، ويختلف فقط في وجود بعض المشكلات الخاصة التي تتعلق بمرحلة نمو الأطفال مثل:

- مشكلة وسيلة التعبير:

بالمقارنة مع الراشدين، لا يستطيع الأطفال التعبير عما يفكرون فيه، أو يشعرون به وقت غضبهم، ولذلك فجميع مشكلاتهم حادة لعدم قدرتهم على التعبير عنها: كالسرقة، والغضب.. وبعض حالات المغص مثلاً.. جمعيها تدل على عدم شعور الطفل بالرضا، وعدم قدرته على التعبير عن ذلك بكلمات.

- مشكلة تعدد الأسباب:

ينبغي البحث في الطب النفسي للأطفال عن عوامل متعددة تسبب حدوث أعراض مرض نفسي معين، بخلاف ما اعتاد عليه الأطباء بصفة عامة في البحث عن عامل واحد فقط، في ظهور المرض.

استمرار النمو:

إن الأطفال في حالة نمو مستمر جسمياً وعقلياً وانفعالياً.. ولذلك لا توجد حالة ثابتة في حياة الطفل ومقاييسه في حالة تغير مستمر، إذ إنه في حالة نمو مطرد جسمياً وذهنياً.. وتختلف استجابات الأطفال للاضطراب النفسي الواحد بحسب العمر.

فطفل الثالثة: القلق يظهر قلقه في استمرار صراخه وهز رأسه.

وطفل السادسة: يظهر قلقه في مظاهر الخوف المرضي أو السرقة. ويضاف إلى ذلك أن ظهور الاضطرابات في جانب من النمو مثلاً... (في النمو الانفعالي أو الجسمي)، سوف يعوق نمو الجوانب الأخرى:

فانفصال الطفل عن أمه في الشهور الأولى مع عدم توفير بديل للأم مناسب له، يؤدي إلى تأخره في النمو الجسمي عامة. وكذلك يعوق نموّه من الناحية الانفعالية.. ولذا يصبح من الأمور المهمة اكتشاف الأمراض النفسية للأطفال في وقت مبكر ما أمكن ذلك.. وعلاجها بمجرد اكتشافها.

وعلى الرغم من أن الاضطرابات النفسية يتوقع حدوثها بين الأطفال، إلا أن الآباء في أغلب الأحيان لا يدركون إلى أي حد يمكن اعتبار سلوك الطفل طبيعياً.. ومتى تبدأ الحاجة إلى مساعدته والإسراع في علاجه من الناحية الطبية النفسية. وفي كثير من الحالات يحتاج الأباء إلى التبصير عما إذا كان الطفل يحتاج فعلاً إلى العلاج عند ظهور الاضطراب الانفعالي أو السلوكي.

أسباب الاضطرابات النفسية للأطفال:

ترجع الاضطرابات النفسية للأطفال إلى عوامل متعددة منها:

*** تفكك الروابط الأسرية بين الوالدين، أو بين الوالدين والأبناء.. ويرجع ذلك إلى:**

- سوء الحالة الاقتصادية.
- اختلاف الوالدين على طرق تربية الأبناء.
- اضطراب أحد الوالدين أو كليهما نفسياً على نحو يجعلهما غير قادرين على مواجهة تبعات علاقة وثيقة كالزواج، ومسؤولية كبيرة كالتنشئة بنجاح.

وهذا كله يجعل جو المنزل أحياناً ثقيلاً لا يطاق.. فيهرب الطفل منه إلى الشارع، حيث يحتمل أن يبدأ سلسلة من سلوك غير مرغوب فيه.

وإن لم يكن من الهروب إلى الشارع، ففي أحلام اليقظة متسع لفراره من الواقع.

- يصب أحد الوالدين حالة غضبه على الطفل.

كل هذا يقلل من ثقة الطفل في نفسه، وفي قوة كيانه العائلي، ويجعل ثقته معدومة فيمن يتصل بهم في الحياة بعد ذلك.

- وفاة الأب أو الأم. . إذ يترتب على ذلك أن تظهر للطفل زوجة أب أو زوج أم أو أخوة غير أشقاء.

- قد يحدث التفكك عن طريق الطلاق أو الانفعالات المؤقتة أو الدائمة. . وبذلك يتعرض الأطفال إلى مختلف التجارب القاسية والإحباط المتواصل الذي يدفعهم إلى الانحراف أو الانحلال الخلقي.

ازدحام المسكن:

حيث يعرقل نمو الأطفال النفسي، ويؤدي إلى اضطرابات الشخصية، والتي تتمثل في مظاهر عدم النضج، وتأخر الاستقلال، والثورة لأقل الأسباب، والتجارب الجنسية المبكرة.

القسوة والعقاب في معاملة الطفل:

تؤدي إلى خلق ضمير أرعن، وتولد الكراهية للسلطة وكل من يمثلها، وتجعل الطفل يقف من المجتمع عادة موقفاً عدائياً، أو يستسلم، أو يرى الخلاص في تملق الكبار، أو الخضوع لهم، وتميت في نفسه الثقة بالنفس، وتقتل روح المبادأة، وتجعله يتحاشى القيام بأي عمل يدافع به عن نفسه.

العوامل العضوية أو البيولوجية:

- التخلف العقلي الشديد، والاضطرابات التكوينية. . ويكون هذا

ناتجاً عن الوراثة، أو بسبب عوامل أخرى قبل وأثناء وبعد الولادة.

- ضعف الخلايا العصبية والسبب في هذه الحالات غير معروف.. إلا أن الأطفال يكونون أكثر تعرضاً للتوترات الانفعالية، ويحتمل أن يكون سبب هذه الحالات اضطرابات عضوية غير مباشرة، وغير معروف طريقة تأثيرها.

- الأطفال ناقصو الوزن.. وهم الذين يبدون أقل من الوزن الطبيعي (ولا سيما فيمن يكون وزنهم نصف الوزن المنتظر)، وليسوا فقط معرضين أيضاً للاضطرابات النفسية والسلوكية مستقبلاً.. وفي بعض الأحيان يكون هذا نتيجة مباشرة لاختلال عضوي وظيفي، كبعض حالات النشاط الزائد.

- تعرض الأم أثناء الحمل إلى ضغوط نفسية، نقص الرعاية، نقص التغذية، الأمراض المختلفة.. وفي الحقيقة فالصحة الجسمية والنفسية للأم الحامل تؤثر إلى حد كبير على سلوكها النفسي نحو الحمل نفسه. وعلى علاقتها مع الطفل.. وكل هذه العوامل تؤدي إلى نقص النضج النفسي للطفل واضطرابه مستقبلاً.

العرض على الطبيب النفسي:

الطفل الذي تظهر عليه بعض أعراض غير مألوفة مثل: الميل فجأة إلى الإنطواء أو الخوف الذي لا مبرر له من بعض الأشياء اليومية العادية، لا يصح أن يعد على الفور مريضاً، لأن الاستجابات قد تكون عابرة.. ولكن يمكن اعتبار هذه الاستجابات مرضية إذا ظهرت وحدثت بصورة متكررة، أو إذا استمرت لفترة طويلة.. فإنها في هذه الحالة تقتضي من الأباء الملاحقة الدقيقة الجادة، والبحث عن مصادر القلق والخوف المتعمقة جذورها في الداخل.

وفي هذا الوقت ينبغي أن يعرض الطفل على الطبيب النفسي للاستشارة والمساعدة في العلاج.

العلامات المميزة للاضطرابات النفسية:

والعلامات المميزة التي تدعو إلى العرض على الطبيب النفسي للأطفال في مختلف الأعمار للفحص والتشخيص والعلاج هي:

من سن الولادة حتى الثانية:

- وتظهر صعوبات هذه الفترة في بطء النمو الجسمي، والسلبية الزائدة.
- ضعف الاستجابة للمؤثرات الخارجية.
- الاستمرار في شدة صعوبات النوم وتناول الطعام.

من الثانية إلى الرابعة:

- إذا استمر اصرار الطفل على رفض الطعام.
- عدم ضبط وظائف الإخراج.
- عدم رغبته في الاختلاط بالأطفال الآخرين.
- رفض الاستجابة إلى أي محاولة للحد من سلوكه.
- في هذا الوقت يحتاج إلى المساعدة الطبية النفسية.

من الرابعة إلى السادسة:

وينبغي في هذه السن أن يكون الطفل قد اندمج في المجتمع المحيط به. فإذا لم يحدث ذلك، أظهر عدم قدرته على الاندماج مع الأطفال الآخرين مثل:

- الاستمرار في عدم التوافق معهم بالعراك المستمر.
- انطواؤه على نفسه بعيداً عنهم. فإن ذلك يدعو إلى اعتبار أن هناك

مشكلة تقتضي الدراسة والعلاج.

وكذلك مما يدعو إلى الإهتمام:

- الاستمرار في بلل الفراش.
- صعوبات النطق وتأخر الكلام.
- تكرار نوبات الغضب الحادة.
- الاستمرار في الرغبة في التخريب.
- التكرار المتعمد في القسوة على الحيوانات.

وهذه جميعها علامات منذرة باضطراب نفسي يحتاج إلى المساعدة الطبية النفسية.

من السادسة إلى الثامنة من العمر:

في هذه السن يكون الطفل قد بدأ حياته المدرسية، وتظهر بعض المشاكل الصغيرة للتكيف مع المجتمع المدرسي الجديد.. فإذا أظهر خوفاً حقيقياً من المدرسة ورفض الذهاب إليها، فإن ذلك قد يكون علامة خطيرة لاضطراب التكيف الداخلي...

كذلك مما يدعو الآباء إلى الاهتمام في هذه المرحلة:

- استمرار بل الفراش.
- مص الأصبع وقرض الأظافر.
- الخوف من الإصابة بالمرض.

من الثامنة إلى الحادية عشرة:

يميل الطفل في هذه المرحلة إلى الحركة والنشاط والأعمال اليدوية مثل:

- استمرار ميله إلى الإنطواء أو الرقاد لفترة طويلة.
- الاستغراق في أحلام اليقظة مع عدم الميل إلى المشاركة في أي

نشاط حركي أو يدوي .

- الميل إلى إشعال النار أو اللعب بالكبريت .
- استمرار نوبات الذعر الشديد المتكررة في ظروف معينة .
- دوام الشعور العدائي ضد الوالدين .

وهذه كلها أيضاً تحتاج للمساعدة الطبية النفسية والعلاج .

- الواجب على الآباء أن ينتبهوا إلى :

إن ظهور هذه الأعراض، سواء جميعها أو بعضها، ليس بالضرورة أن تكون أعراضاً لمتاعب خطيرة فربما قد يكون الباعث إلى الإنطواء موت أحد أصدقاء الطفل المقربين له أو أقاربه .

وقد يكون عدم رغبته في الذهاب إلى المدرسة ناتجاً عن صراع داخلي من أحد مدرسيه .

وهناك عامل داخلي يحتاج من الطفل إلى أن يلجأ إلى تكيف جديد . . فمثلاً ، إذا أمكن التخلص من هذه الأسباب التي تهز كيانه النفسي ، فإن الطفل سيعود إلى السلوك الطبيعي ، وتصبح المشكلة وقتية .

الفصل الأول

تعريف علم النفس

علم النفس هو الدراسة العلمية لسلوك الكائنات الحية، بما في ذلك الإنسان بهدف التوصل إلى فهم هذا السلوك (أي التوصل إلى المبادىء والقوانين العلمية التي تفسره) وإلى التنبؤ به، والتحكم فيه بناء على فهمه فهماً علمياً.

ويطلق اسم «علم النفس الحيواني» على الدراسة العلمية لسلوك الحيوان، كما يطلق اسم «علم النفس الإنساني على الدراسة العلمية لسلوك الإنسان».

ويتبين لنا انطباق مواصفات الدراسة العلمية على الدراسة النفسية، لأنها عبارة عن «دراسة علمية للسلوك» تهدف إلى فهمه والتنبؤ به، والتحكم فيه وسوف يتضح لنا من خلال عرض أهم موضوعات الاهتمام في الدراسات السيكولوجية الحديثة، ـ في فقرة تالية ـ إن علم النفس كأي علم من العلوم، له جانبه النظري، الذي يبحث عن القوانين الأساسية للظواهر التي يدرسها، وجانبه التطبيقي، الذي يضع فيه القوانين والنظريات في خدمة التطبيق العملي.

وسوف نركز إهتمامنا هنا على الدراسة العلمية لسلوك الإنسان حيث نكون إزاء أعلى مستوى من مستويات التعقيد والتراث في سلوك الكائنات الحية، التي تتمثل في دراسة الظواهر السيكولوجية.

وموضوع الدراسة النفسية للسلوك الإنساني هو «الإنسان» لا من حيث هو كتلة خاضعة لقانـون الجاذبيـة، ولا من حيث هو مـركب من عناصـر كيميائية قابلة للاحتـراق والتفاعـل والتحول، ولا من حيث هـو كائن حي مكون من خلايا وأنسجة وأعضاء، يولد وينمو ويتكاثر ويموت، ويرد على المؤثرات المادية بالحركة أو الكف عن الحركة، ويعيش في وسط جغرافي ملائم له، إما مفرداً أو مندمجاً في قطيع ـ بل من حيث هو كائن حي يعيش في مجتمع، ويتفاعل مع تـراثه وثقـافته، ويستجيب للتنبيهـات الداخليـة والخارجية من حيث هي معان أو رموز لها بطانتها الوجدانية، وتندمج في إطار ذهني للشخص (وترتيب قيمي) لـدى الشخص الذي يستجيب لهـا (يوسف مراد، ١٩٧٠، ص ٧).

وعلى هـذا الأساس، نستـطيع أن نفهم كيف أن صـوتاًخفيـضاً لابن يستغيث يكون أكثر إثارة لأمه التي تبحث عنه، من صوت إنفجار شديد يقع بالقرب من هذه الأم!.

ويبرز التعريف السابق أهمية تحديد معنى بعض المصطلحات التي وردت فيـه، إذ يساعـد هذا التحـديد على عـدم اختلاط دلالاتهـا ببعض الكلمات التي تستخدم في مواقف الحياة اليومية، وكذلك عدم التداخـل مع بعض المصطلحات التي تستخدم في علوم أخـرى غير علم النفس، مثل علم الطبيعة أو علم الحياة.

فلدينا كل من المصطلحات التالية:

(أ) الكائن الحي (ب) التنبيه (جـ) الاستجابة

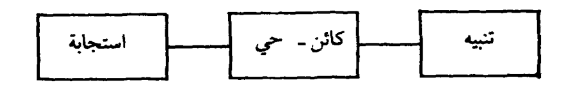
أ ـ الكائن الحي (١):

الكائن الحي، هو كـل كائن يتصف بـالحياة، وقـادر على الاحتفاظ

بذاته كنسق يتكون من مجموعة أجزاء تتسم بنوع من التنظيم والترتيب والانتظام والاستمرار والتماسك وتؤدي بعض الوظائف (الفسيولوجية والسيكولوجية) المتآزرة التي تميز الكل الذي يجمع الأجزاء في نمط متميز من العلاقات ومن الأداء (English & English, 1958, PP, 362, 720) .

وصفات الكائن الحي وأحواله هي التي تشكل استجاباته للتنبيهات المختلفة، فإذا كان رد الفعل ـ في الظواهر الطبيعية يساوي الفعل، ويقابله في الاتجاه مهما تكرر، مع تساوي الظروف الخارجية وصفات الفعل أو التنبيه؛ فإن الأمر يختلف بالنسبة للكائنات الحية لأن «رد الفعل» أو «الاستجابة» لا تساوي التنبيه في كل الأحوال، وليست مضادة له في الاتجاه دائماً، لأن الكائن الحي قد يتعرض لنفس التنبيه (الذي قد يكون طعام معين) مرتين متتاليتين، حيث يكون في المرة الأولى «جائع»، وفي الأخرى «شبعان» فيستجيب بطريقة تتسم بالإقبال في المرة الأولى، وبالتجاهل أو النفور في المرة الثانية.

ونستخلص من هذا المثل البسيط، أن استجابة الكائن الحي تتشكل ـ من حيث وجهتها وشدّتها ـ بحالة الكائن الحي الداخلية، كما هو موضح بالشكل رقم (٤).



شكل رقم (٤)

العلاقة بين التنبيه والاستجابة من خلال الكائن الحي:

وإذا ارتفعنا إلى قمة الارتقاء في مستوى الاستجابات لدى الكائنات

الحيـة، إلى الإنسان، وجـدنا أن استجـاباتـه وإن كانت تتشكـل بدوافـع وظروف فسيولوجية - مثل الجوع والعطش وكفاءة وظـائف بعض الأعضاء من حيث صحتها أو مرضها - إلا أن استجاباته أكثـر تعقيداً من الكـائنات الحية الأخرى لأنها تتشكل (إلى جـانب الدوافـع الفسيولـوجية) بـدوافع سيكولوجية قد تتمثـل في ذكريـات وأحلام أو آمـال أو توقعـات، ودوافع اجتماعية قـد تتخذ شكـل معاييـر أو قيم يتمثلها الفـرد في مراحـل عمره المختلفـة. . إلـخ، ممـا يجعله يستجيب لمختلف التشبيهـات بـطريقـة مختلفة عن أي فرد آخر، حتى وإن اتفق مع عـدد من الأفراد في الـطابع العام للاستجابة.

ويـطلق الباحثـون اسم متغيرات «أورجـانيـزميـة» على كـل صفـات «الكائن الحي» الجسمية أو الفسيولوجية التي تميزة من حيث البناء العام، وبنية الجسم، والوزن، والطول. . . إلخ.

ويدخل في هذا بعض الحالات العضوية التي تتغير من لحظة لأخرى والتي ترتبط بإيقاعات معينة (مثل الجوع والشبع، والتعب. .) لدى الكائن الحي أو بأحوال الصحة والمرض لديه.

كما تشتمل المتغيـرات الأورجانيـزمية - لـدى الإنسان - على بعض الخصال = درجة الضوء، أو درجة التأييد أو المعارضة. . أو قدرة عقلية، أو سمة من سمات الشخصية. . . إلخ.

و«المتغيـر» يمكن أن يتمثـل في أي جـانب من جـوانب المـوقف التجريبي يضعه الباحث في حسابه، إما من أجل معرفة مقدار تـأثيره، أو درجة تأثيره، أو لتثبيت آثاره، أو معرفة علاقته بمتغير آخر.

ويطلق اسم: «متغير مستقل» (.Independent v) على ذلك الجزء من

الموقف التجريبي الذي يضعه الباحث في حسابه لرصد درجة تأثيره في متغيرات أخرى.

كما يطلق اسم: «متغير تابع» «Dependent v.» على ذلك الجزء من الموقف التجريبي الذي يلاحظ الباحث درجة تأثره بالعامل التجريبي أو بالمتغير المستقل.

كما يطلق اسم «متغيرات دخيلة» (Extrarneous variables) على بعض جوانب الموقف التجريبي التي تؤثر في المتغير التابع دون أن يتمكن الباحث من ضبطها، ويحاول الباحث ضبطها على قدر الإمكان حتى لا يختلط أثرها بأثر المتغير المستقل على المتغير التابع (Mc Guigan, 1960, Characteristics. ch,) الصفات الملازمة للإنسان - كأنها قطعة منه - حسنة كانت أو سيئة، والتي يتميز بها الشخص عن الآخرين في نظر الأفراد المحيطين به (أنظر: ابن فارس. جـ ٢ ص ١٨٧، سنة ١٩٧٠ وابن سيده جـ ٥، ص ١٧٨، ١٩٧١) السيكولوجية ويدخل في هذا: الخبرات الشخصية على مدى تاريخ الحياة، والاتجاهات، والميول، ومستوى القدرات العقلية مثل الذكاء (ارتفاعاً أو انخفاضاً) والسمات المزاجية (أو الاستعدادات الانفعالية العامة) مثل: درجة الاتزان الوجداني - في مقابل - عدم الإتزان الوجداني أوالعُصاب وبعض الحالات المزاجية الطارئة في موقف معين مثل حالة الغضب الشديد، أو الرضا الشديد في موقف معين، مما يشكل استجابة الفرد على التنبيهات المختلفة أثناء الغضب أو الرضا؛ وكذلك الحالات المزاجية الناتجة عن «عقار» معين، أو دواء معين، وهذا مجال للدراسة السيكولوجية للأثر النفسي للعقاقير والأدوية التي قد تؤدي إلى استثارة «أو تنشيط» أنواع معينة من الاستجابات أو تؤدي إلى «كف» أو منع أنواع معينة من الاستجابات.

وهذه المتغيرات «أورجانيزمية» لأنها تميز الأفراد وتشترك مع «التنبيـه» في تحديد الاستجابة. على أن بعض هذه المتغيرات قد ينظر إليه أحيانـاً بوصفه استجـابة، إذا كـان اهتمامنـا مركـزاً عليها بـوصفها سلوكـاً صادراً استجابة لتنبيهات محددة مثل:

الاستجابات الانفعالية رداً على استفزازات معينة.

وكذلك مثل السمات المزاجية أو العقلية أو الاتجاهـات الاجتماعيـة التي قد ينظر إليها أو إلى جانب هام منها، على أنها نتيجة لتراكم الخبرات والتنبهات على مدى حياة الشخص.

كما قد ينظر إليها بـوصفها «تنبيهـاً»، كما هـو الحال في ثـورة بعض الدوافع «كـالجوع» أو تقلصـات المعدة عنـد الجوع والتي تكـون بمثابـة «منبه» يدفع إلى سلسلة من الاستجابات إرضاء لهذا الدافع.

ب ـ التنبيه:

هو أي تغيير في مستوى الطاقة، يصدر من داخل الكائن الحي، أو من خارجه سواء كان في نفس الاتجاه السابق نحـو مزيـد من القوة أو الشـدة (كارتفاع شـدة الصوت أو الضـوء) أو في اتجاه عكسي، نحـو مزيـد من الضعف والنقصـان أو التضـاؤل الشـديـد إلى حـد الاختفـاء عن إدراك الشخص، كما هو الحال في تضاؤل الصوت أو الضوء... إلخ.

أولاً: التنبيهات الداخلية، وهي نوعان:

١ ـ تنبيهات فسيولوجية:

أي تحدث نتيجة لنشاط فسيولوجي داخلي، ويدخل في هذا:

أ ـ الحسـاسية التـابعة للجهـاز العصبي السمبتاوي، أو الحسـاسيـة

الحشوية أو المستقبلة للتنبيهات الباطنة العامة، وتتوقف هـذه الحساسيـة الحشوية أو المستقبلة للتنبيهـات الباطنـة العامـة ، على حالـة الأحشاء من امتـلاء وفراغ (وخـاصة) المعـدة، والأمعاء، والمثـانة . . . إلـخ). وعلى زيـادة أو نقصان المـواد الكيمائيـة في الدم وسـائـر السـوائـل العضـوية. ومن مـظاهر هـذه الحساسيـة الباطنيـة العامـة : الجوع، والعطش، والتقزز، والتعب والرعشة، والدوار الحشوي، وضيق التنفس أو انفراجه، وإثارة الشهوة الجنسيـة، وتقلب الحالـة المزاجيـة من ارتياح وعدم ارتياح ومن رضى وضجر. ولهذه الحساسية أهمية عظمى في تنشيط السلوك وتعديله أي إخضاع الحـاجات العضـوية (من الجـوع والعطش) لإيقاع دوري معين.

ب ـ الحساسية الباطنية المستقبلة للتنبيهـات الخاصـة، وهي تابعـة للأعصاب الموردة التي تنتهي أطرافها في العضلات والأوتار والمفاصـل والقنوات الهلالية في الأذن الباطنة. وهي بمثابة حساسية لمسية عميقـة، وهي تتصل بالحساسية الحشوية بطريقة غامضة، كما تتصل بـالحساسيـة اللمسية السطحية المنتشرة، كمـا تتأثـر بالتنبيهـات الميكانيكيـة والضغط والشّدوالاحتكاك والحركة. وتنقسم عادة إلى حاستين:

حاسة الحركة: وتتصل بجهاز الدوافع من العظام والمفاصل والأوتار والعضـلات، وتختص بالإحسـاس بالضغط والجهـد والمقاومـة والتعب والثقل، وحركة الأطراف ووضعها.

وحاسة التوازن: وتتصل بالجهاز التنبيهي في الأذن الباطنية، وتختفي بالإحساس بتـوازن الرأس والجسم واتجـاهه، وبحـركة الجسم وسـرعته واتجاهه.

وتتجلى أهميـة الحساسيـة الحشويـة في أثرهـا الخطيـر في إعطائنا

إحساساً غامضاً بوجودنا الجسماني. كما أن الحساسية الباطنة الخاصة تولد فينا الشعور بوجودنا النفساني، وتساعدنا على التمييز بين الأنا والغير (مراد، ١٩٧٠، ص ص ٥٨ -٦٠).

٢ - تنبيهات عقلية، أو ذهنية، أو نفسية:

أي تحدث نتيجة لنشاط عقلي أو ذهني، أو نتيجة لجميع العوامل الشعورية وغير الشعورية التي تؤثر في توجيه السلوك. ومن ذلك:

أ - التذكر لمواقف أو أحداث أو شخصيات، كان لنا بها علاقات أو خبرات في الماضي، وتذكرنا أو استرجاعنا للمشاعر وللأحكام التي تتصل بهذه المواقف أو الأحداث أو الشخصيات مما يؤثر غالباً في سلوكنا ويشكله.

ب - الترجي، أو التوقع لأحداث معينة في المستقبل: بكل ما قد يحمله هذا التوقع من ارتقاب أشياء لا وثوق بحصولها.

وينقسم هذا التوقع إلى نوعين:

الأول: يتمثل في الطمع أو الرجاء، أي ارتقاب شيء محبوب إلى النفس مثل رجاء الحصول على ثمرة عمل من الأعمال، بعد اتخاذ كل الأسباب وبذل كل الجهود التي من شأنها أن تساعد على نجاح العمل الذي نطمع في ثمرته. وقد يرجو الشخص شيئاً محبوباً لا وثوق بحصوله وإن كان ممكناً، ويتخذ من الأساليب ما قد يمكنه من الحصول على ما يتمناه ومن ذلك سير الشخص في طريق معين، قائلاً في نفسه: «لعلي أقابل صديقي فلان».

وهذا - الرجاء - يختلف عن «التمني» الذي هو عبارة عن طلب الحصول على شيء على سبيل المحبة، دون معرفة بأسبابه أو اتخاذ الأسباب والوسائل المؤدية إليه، إذ لا يشترط في التمني، إمكان التحقق

الفعلي، أو افتراض التحقق الفعلي لهذا الشيء.. لهذا يصح التمني مع العلم بإمكان التحقق، دون اتخاذ الأسباب والوسائل المناسبة، مثل قول الشخص في نفسه:

«ليت صديقي فلان يحضر». كما يصح التمني مع العلم باستحالة تحقق ما نتمناه مثل قول الشخص في نفسه «ليتني أعود شاباً» أو «ليتني أرى أبي المتوفي يعود إلى الحياة».

أما الثاني: فهو الإشفاق: وهو عبارة عن ارتقاب شيء مكروه (انظر: التهانوي، ص ٥٩٣، ١٣٥٧، والغزالي ص ١٧٧).

جـ - ومن التنبيهات النفسية الداخلية، مشاعر الحب أو البغض لأشياء أو أحداث أو أشخاص، دون معرفة واضحة بأسباب هذه المشاعر.

ورغم علمنا في كثير من الأحيان بأن كثيراً من المشاعر والتخيلات إنما تمثل تنبيهات داخلية تصدر عن ذواتنا، إلا أننا نتأثر بها في سلوكنا، وفي هذا يقول: «الكميت» (٦٠ - ١٢٦ هـ):

فلما انتبهت وجدت الخيال أماني نفسي وأفكارها

(المرتضى، ١٩٦٢، ص ١٥)

كما قال أبو تمام (١٨٨ - ٢٣١ هـ):

فما زارك الخيال ولكنـ ك بالفكر زرت طيف الخيال

ومع هذا يستمتع البعض بالوصال على مستوى الخيال، فيرى مع البحتري (المتوفي ٢٨٦ هـ) أنه:

إذا ما الكرى أهدى إليَّ خياله
شفى قربه التبريح أو نقع الصدى

(المرجع السابق ص ٣٢).

على حين يجزع البعض أحياناً ولا يصبر على القرب من طيف الخيال ـ أثناء النوم ـ مع بعد الشخوص، فيقول:

ألمت، وهل إلمامها لك بنافع وزادت خيالاً والعيون هواجع
بنفسي من تنأى ويدنو إدكارها ويبذل عنها طيفها وتمايع

وقد يعبر الشاعر عن مشاعر الحب في الخيال كبديل عن الجفاء الظاهر من المحبوب أو عن الاقتراب النفسي مع بعد الشخوص فيقول:

يبيت خيالها منا بديلاً ويقرب ذكرها عند البعاد
(المرجع السابق ص ٨٠)

أو يقول:

هجرت وطيف خيالها لم يهجر ونأت بحاجة مغرمٍ لم يقصر
(المرجع السابق ص ٨٤)

وقد نتعامل مع بعض الأشخاص في الخيال، كحقيقة نفسية، نقلق عليها أو يثير شجوننا ألا يزورنا في الخيال، فنقول:

ويهيجني ألا يزال يزورني منه خيال ما يغب مطيفه
(نفس المرجع ص ٧٤)

وقد نعجب أو نعتب على هذا الخيال فنقول:

عجباً لطيف خيالك المتعاهد ولوصلك المتقارب المتباعد
يدنو إذا بعد المزار وينتئي في القرب. ليس أخو الهوى بمعاند
(نفس المرجع ص ٨١)

وقد ننعم في الخيال بما لا ننعم به في الواقع:

ألمت بنا بعد الهدوء فسامحت
بوصل متى تطلبه في الجد تمنع
(نفس المرجع ص ١٩٧)

وقد يغضب المرء، فيطرد الخيال، كما فعل طرفة بن العبد (أول من طرد الخيال في الشعر) فقال:

فقل لخيال الحنظلية ينقلب إليها، فإني واصل حبل من وصل

(نفس المرجع ص ٦٤)

ونستطيع أن نستنتج مما سبق، إنه يدخل ضمن التنبيهات الداخلية للإنسان كل ما يتذكره الشخص أو يتوقعه أو يخطر على باله أو يرجوه ويتمناه أو يخشاه من أفكار أو مهام أو أشخاص أو أحداث، وما يترتب على هذا من مشاعر إيجابية أو سلبية، أو من سلوك يتسم بالإقبال أو الإحجام، أو من أفكار تشكل السلوك في عالم الأشياء أو العلاقات الشخصية والاجتماعية.

ثانياً: التنبيهات الخارجية، وهي نوعان:

١ ـ تنبيهات فيزيائية (تؤثر في الحواس):

أ ـ ما هي: تتمثل هذه التنبيهات الفيزيائية في أي تغيرات في مستوى الطاقة الفيزيائية حول الكائن الحي، مما يؤثر فيه غالباً عن طريق بعض حواسه: مثل: اللمس، حيث ينتج عن التنبيه الميكانيكي إحساس بالتماس أو الضغط أو الألم أو البرودة أو السخونة.

ومثل كل من الذوق والشم اللذان ينتجان عن تنبيه كيميائي حيث يتم الإحساس بالكيفيات الذوقية المحددة والتي تتمثل في الإحساس بالحامض والمالح والحلو والمر. أما الكيفيات الشمية فكثيرة متنوعة تنقسم إلى ملائم ومتغير، ويعد الذوق مدخل للقناة الهضمية، على حين يعد الشم مدخلاً للقصبة الهوائية، مما يعمل على الوقاية من كل جسم ضار.

ومع تشابه الذوق والشم من الناحية البيولوجية، إلا أن دلالتها تختلف

من الناحية السيكولوجية: لأن حاسة الذوق تعتمد على التماس المباشر، أما الشم فهو انفعال عن بُعد وفي غيبة الجسم الذي تصدر عنه الرائحة. أما البصر (وآلته العين) فيتم عن طريق تمييز الصفات المرئية للأشياء (لألوانها وأبعادها وبروزها وعمقها ويعتمد الإحساس بالألوان على طول الموجات الضوئية فالأحمر هو أطول الموجات والبنفسجي أقصرها. ويعبر عن مقياس الضوء بجزء من المليون ويسمى «ملليمكرون» وتتراوح موجات الضوء التي تقع في نطاق رؤية الإنسان بين (٧٨٠ - ٢٨٠) ويستطيع الإنسان أن يرى ألوان زاهية لا توجد في الطيف عن طريق خليط من ألوان الطيف (Hilgard, 1961, P. 339).

أمّا السمع وآلته الأذن فيتم عن طريق إدراك الذبذبات الصوتية (ويدرك الإنسان ذبذبات صوتية تتراوح شدتها بين (٢٠ - و. . . و٢٠). وللصوت ثلاثة صفات أو خصائص أساسية هي: أ - الشدة، أو السعة، أو الرنة، ب - التردد، أو طول الموجة أو المقام، جـ - التركيب أو الكيفية الصوتية.

وتتدرج الحواس من حيث قابلية إدراك الأشياء أو التنبيهات الخارجية من بعيد، وما يترتب على هذا من استعداد لمواجهة الموقف: ابتداء من أكثرها اعتماداً على التماس كاللمس، ويليه الشم، ثم النظر، ثم السمع الذي هو أكثرها اعتماداً على الرمز والإشارة العقلية (مراد، ١٩٧، ص ٦١ - ٦٧).

ولا شك أن هناك من التنبيهات الفيزيائية، ما لا يدرك آثاره بوضوح على الحواس المجردة للكائنات الحية، وخاصة الإنسان لأنه أقل أو أكبر من عتبة الإحساس لدى الكائنات. وتحتاج إلى أساليب شديدة الدقة في رصدها، كما هو الحال في دراسات الإشعاعات والأطياف المختلفة، مما قد تحتاج معه إلى «مرقب طيفي» أو مرسم طيفي، أو إلى أي وسيلة أخرى

أكثر تقدماً، تعتمد على أدوات الكترونية أو غيرها، مما تم فعلا ابتكاره أو مما يؤمل ابتكاره في المستقبل.

ب ـ أهم أبعاد الخبرة الحسية هي:

١ ـ حدة التنبيه أو شدته: حيث تمتد من التنبيه الضعيف إلى المتوسط إلى القوي أو الحاد. وتتشكل هذه الحدة بحسب نوع الحاسة، لمساً أو ذوقاً أو شماً، أو سمعاً.

٢ ـ المدة: أي الإشارة إلى استمرار التنبيه الحسي لمدة قصيرة أو طويلة، بغض النظر عن نوع الحاسة أيضاً، لأن مختلف الحواس تختلف في الكيفية وإن إتفقت في إتصافها بالمدة والحدة.

٣ ـ عتبة الإحساس: أي وجود حد أدنى من التنبيه يستثير الخبرة الحسية مما يطلق عليه اسم «العتبة المطلقة» فنقطة الضوء القادمة إلى حجرة مظلمة، لا بد وأن تبلغ درجة معينة من الحدة أو الشدة قبل أن تتميز عن الظلام. وكذلك الصوت القادم إلى الحجرة الهادئة، لا بد وأن يصل إلى درجة من الشدة معينة حتى يمكن أن يسمع.

ولا بد من زيادة التنبيه بقدر معين، قبل أن نميز وجود فارق بين تنبيهين، ويطلق على هذا اسم: «العتبة الفارقة» فإذا كان لدينا لونين، أو صوتين، فلا بد أن يصل الفرق بينهما إلى درجة معينة حتى يمكن تمييز كل منهما عن الآخر.

٤ ـ التكيف الحسي: من المعروف أن عتبة الإحساس تتغير، إلا أن هذا التغير ليس جزافاً، إذ أنه يوجد نوع منتظم من التغير تشترك فيه كل الحواس أطلق عليه اسم «التكيف الحسي». وهو يشير إلى «قلة الحساسية

للتنبيه» (أي إلى ارتفاع عتبة الإحساس) للتنبيه، مع استمرار التعرض له فترة من الزمن.

وكلنا يلاحظ ظاهرة التكيف الحسي في مجال النظر والسمع والشم والحرارة، وإن كان التكيف الحسي لا يقتصر على هذه الحواس.

فمثلاً: إذا كنا في ضوء الشمس، ثم دخلنا إلى حجرة محدودة الضوء، فإننا لا نستطيع أن نرى الأشياء القريبة منا إلا بعد أن تتكيف عيوننا على الظلام. وكذلك فإن الشخص الذي يعمل في محل لبيع الأسماك أو البويا، لا يشعر بالروائح المحيطة به، مثل شخص قادم من الخارج، أو مثل نفس الشخص عند بداية دخوله المحل. وقد تبدو الحجرة ساخنة لأحد الأشخاص القادمين من خارج المنزل، على حين تبدو باردة في نظر أحد الأشخاص، بعد أن أخذ حمام ساخن داخل المنزل. (نفس المرجع: ص ٣٣٥ ـ ٣٣٦).

جـ ـ أهم وظائف الحواس:

١ ـ تزويدنا بالمعلومات: تزودنا الحواس بالمعلومات عن العالم الخارجي وعن جسمنا. ونستطيع أن نستعين بأدوات أو أجهزة معينة لزيادة طاقات حواسنا (كما في حالة استخدام الميكروسكوب أو التليسكوب أو مكبرات الصوت... إلخ)، إلا أن تسجيل العناصر الأساسية للحس يعتمد على الحواس الأصلية.

كما أننا نستطيع أن نمزج بين خبراتنا الحسية أو نجردها عن سياق حدوثها، ونستمد منها أفكاراً أو خيالات ليس لها مضمون حسي، إلا أن كل إنتاجاتنا ـ حتى أنواع الخلق العقلي التي نقوم بها ـ لا بد وأن تترجم إلى صور حسية إذا أردنا أن نحسن التخاطب مع الآخرين. ويكون ذلك غالباً عن طريق رموز أو كلمات يستطيع الآخرون الإستماع إليها أو قراءتها أو عن

طريق أشياء يستطيعون تناولها، أو عن طريق إنتاجات معينة تؤثر في حواسهم.

ومهما كان الإلهام الصادر من داخلنا، فلا بد وأن يتجسد في مكونات حسية، مباشرة أو مرموز إليها ـ حتى يمكن أن يصبح «معرفة» قابلة للإنتقال عن طريق الخاطب.

٢ ـ حمايتنا: من خلال التحذير والإنذار، ونظراً لأن الحواس تمد الكائن الحي بنقط إتصال مع البيئة، فهي تحمي الكائن الحي من الضرر عن طريق «الإنذار» أو التحذير المبكر، من حدوث خطر أو ضرر.

وقد نستقبل هذه التحذيرات بالخطر من أشياء أو أماكن ليست ملامسة للجسم عن طريق العين أو الأذنين، أو الأنف، مما يسمح لنا بالحركة أو الاختفاء أو فحص مصدر الخطر، أو الاستعداد لمواجهته عندما يتمثل أمامنا.

ومن أهم وظائف أعضاء الحس المنتشرة على جميع سطح الجسم الإنذار عن وجود تنبيهات خارجية مؤذية أو خطيرة مثل: وجود نار تحت اليد، أو شوكة تحت القدم، وما يحدث عادة من استجابة منعكسة ما هو إلا استجابة ملائمة للتنبيهات المؤلمة. كذلك فإن اندفاع ذرة الرماد إلى العين تؤدي إلى دموع غزيرة تفرزها الجفون وكأنها حاجز يحمي العين من الآثار الضارة.

ويغلب أن نكتشف الطعام الفاسد الذي يضرنا أو يسبب لنا نوعاً من التسمم، عن طريق الشم أو التذوق بقدرة نظرية أو مكتسبة على اختيار الأطعمة الملائمة، وتجنب الضار أو غير الملائم منها. وقد تصدر التحذيرات بالخطر من إحساسات داخل جسمنا، كما يحدث في حالة آلام المعدة أو وجع الأسنان، أو «كرشة النفس» أثناء الجري. ويغلب أن

يحدث التحذير قبل حدوث الضرر البالغ، مما ينبه لاتخاذ الخيطة وتخفيف الضرر، وإن كان البعض يستمر في متابعة السلوك الذي صدر له منه التحذير.

٣ ـ حسن التوجه: تمكن الحواس الإنسان من أن يعرف أين هو ويعتمد هذا التوجه أساساً على وعيه بوضع جسمه في الفراغ. ويعتمد التوجه العمودي على وظائف الأعصاب المستقبلة للإحساسات من الأذن الداخلية، ويحدث في حالة إختلالها، أننا لا نستطيع العوم ـ خوفاً من عدم معرفة الإتجاه إلى أعلى إذا كنا نعوم تحت الماء. ونحن ندرك بهذه الحاسة إذا كنا على سطح منزل أم على جانب تل من التلال. وبالمثل يتخذ الطيار ـ بهذه الحاسة ـ وضعه عمودياً أثناء الطيران. كما أن النظر يلعب دوراً كبيراً في إدراك الشكل العمودي.

ويستطيع الشخص الكفيف ـ الذي فقد نظره ـ إذا زود بميكرفون حساس في أذنه أن يقول لأحد الأشخاص «قف» قبل اقترابه منه والمساس به، على أساس ما يسمعه من هذا الميكروفون.

٤ ـ التقدير: تشترك كل حواسنا تقريباً في التقدير الدقيق لأنواع الطعام الملائمة، ولا يقتصر الأمر على الذوق والشم فقط. إذ يشترك في هذا كذلك كل من النظر والإحساس بالحرارة، واللمس والاستماع (لصوت الأطباق أو إعداد الموائد).

وتعتمد تربية الذوق الفني على تنمية المشاعر والأحكام الخاصة بموضوعات معينة على أننا ينبغي أن نميز الأساس الحسي لهذه الموضوعات.

فالفنون المرئية (كالتصوير والنحت والمعمار) تعتمد على التصميم والضوء والظل واللون. وكلها يتم تذوقها من خلال «العين». أما «الشعر»

فيعتمد على القراءة الجهرية التي يتم تذوقها من خلال الأذن. ولا تخلق الموسيقى أثرها الذي يتخذ شكل النغمة واللحن، إلا لمجرد أن الأذن تميز أنماط الموجات والشدة والإيقاع، أما الصور الأخرى من الفنون «كالرقص» فهي عبارة عن مزيج من صور تعتمد على النظر والسمع وأنماط الإيقاعات الحركية التي يتم تذوقها من خلال أعضاء الحس لدى كل من القائم بها والمشاهد لها. (Hilgard, 1961, PP. 332-333).

العلاقة بين الإحساس والإدراك والإنتباه:

يعتمد الإحساس على الخبرات الحسية المستمدة من تنبيه لأحد أعضاء الحس على حين أن «الإدراك» يعتمد على أنماط معقدة من التنبيه، يضاف إليها الخبرة الماضية للشخص وكذلك إتجاهاته الحالية.

وقد نركز في إدراكنا على أهم الخصائص الحسية للشيء، مثل: صفار البرتقالة، أو الزهرة، ولين الوسادة، وسخونة الفرن. إلا أننا في كل هذه الحالات لا نتعامل مع الصفرة أو النعومة أو السخونة في ذاتها، وإنما كصفات لأشياء نعرفها.

وقلما نلتفت إلى تنبيه بسيط بمفرده، مثل نقطة ضوء في حجرة مظلمة. وعلى العكس، فإن المألوف غالباً هو أننا نلتفت إلى موضوعات مجسدة في عالم الواقع فعندما تسحب يدك من فوق شيء ساخن، تعتقد أن الأشياء تبقى كما هي حيث رأيتها لأننا عادة نقابل الشيء الواحد مرات عدة. وله صفات لها نوع من البقاء. وعندما نلتفت إلى موضوعات خارجية تكون «مصدر العدة تنبيهات حسية».

ونحن نرى العلامات والصور والموسيقى، لا بوصفها مجرد تنبيه ضوئي أو صوتي بسيط، وإنما بوصفها أنماط من التنبيهات الحسية دون أن نعي بوضوح أجزاء هذا النمط. فنحن نرى علامة أو صورة ولا نرى بقعاً من

الضوء، ونحن نسمع كلمة أو مقطوعةموسيقية لا مجرد أصوات معزولة، ونحن نستجيب عادة لأنماط التنبيهات دون أن نكون على وعي بـالأجزاء الداخلة في تكوين هذه الأنماط (Hilgard, 1963-P. 363) .

وسوف نتناول موضوع «الإدراك» والعوامل الذاتية والموضوعيـة التي تسهم فيه، في الباب القـادم عندمـا نتحدث عن العـوامل التي تؤدي إلى إدراك الرسالة الإعلامية.

وكذلك سنتناول موضوع «الانتباه» أي العوامل الذاتية والمـوضوعيـة التي تؤدي إلى «انتقائية» الانتباه.

٢ ـ تنبيهات اجتماعية:

أي تحدث نتيجة للتعامل مع ـ أو للتفاعل بين ـ أفراد آخرين بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

ويمكن أن تتمثل التنبيهات الاجتماعية، في نوعين رئيسيين هما:

أ ـ تنبهات اجتماعية «مباشرة»:

تتضمن الحضور الفعلي للأشخاص الآخرين الذين تصدر عنهم هذه التنبهات، سواء كانوا «أفراداً» متفرقين كما قد يتمثل في أفراد يتجهون إلى نفس المكان، مثل أفـراد كثيرين يتجهـون إلى محطة قـطار أو سيارة، أو يشتركون دون معرفة كل منهم للآخـرين في مشاهـدة عرض سينمـائي أو مباراة لكرة القدم، أو أفراد بينهم أنواع من العلاقات الشخصية المتبـادلة لفترة محدودة منذ فترة طويلة من الوقت، مثل أنواع العلاقات التي تنشأ بين زملاء الدراسة، فيما بينهم أو فيما بينهم وبين رؤساء العمل، ومثل أنـواع العلاقات الوطيدة متعددة الأبعاد التي تنشأ بين أفراد الأسرة الواحدة، مثل تلك العلاقات التي تنشأ بين الأبناء فيمـا بينهم، والوالـدين فيما بينهمـا، وكل واحد من الأبناء، مع كل واحد من الوالدين وأنواع التفاعل المختلفة

بينهم جميعاً، كل فرد مع الأفراد الآخرين: فرادى ومجتمعين.

ويتشكل سلوك الأفراد ـ في كل هذه الحالات ـ من خلال تفاعلهم مع الآخرين، ومع القيم الثقافية للجماعة التي ينتمون إليها، وخاصة الإطار التنظيمي الذي تظهر في ظله هذه العلاقات..

وتمثل «الجماعة الإنسانية» أحد التنبيهات الاجتماعية الهامة التي تشكل تصرفات الأفراد في مواقف الحياة اليومية المختلفة. لأن التفاعل لمدة طويلة بين عدد من الأفراد ـ يواجهون مشكلات وأهداف، ومهام مشتركة ـ من شأنه أن ينمي أنماط أو عدداً من الخصائص للجماعة تؤثر في سلوك الفرد الذي تواجهه هذه المشكلات والأهداف والمهام. ومن هذه الخصائص التي تميز «الجماعة» كتنبيه، نشأة أدوار محددة لكل فرد، تنظم عمليات الأخذ والعطاء، والعمل أو اللعب. فإذا تفاعل الأفراد فيما بينهم بانتظام عبر فترة زمنية طويلة خلال أداء مهمة معينة إتخذ وضعهم في أداء الأعمال ترتيباً هرمياً، تحدد درجة ارتفاعه لدى كل فرد، قوته النسبية في حث الآخرين، والتحكم في عملية إتخاذ القرار، ومختلف النشاطات التي يقوم بها الآخرين. ويظهر هذا الترتيب الهرمي بوضوح في علاقات «القائد والتابع» حيث ينسب دور أكثر إيجابية في عملية التفاعل، مع عدم إنكار وجود دور للأطر الأخرى في عملية التفاعل مهما بدا ضئيلاً.

وتنشأ عن التفاعل بين الأفراد داخل نطاق جماعة معينة بعض الطرق التي تصبح معتادة لتنفيذ الأمور، وبعض قواعد معاملة كل فرد للآخرين من أعضاء الجماعة ولمن هم خارج نطاق الجماعة. كما تنشأ أثناء عملية التفاهم قيم وأهداف مشتركة.

وتمثل كل هذه الخصائص للجماعة، ما يمكن أن نطلق عليه اسم «ثقافة الجماعة».

ويهتم علم النفس الاجتماعي باستجابات الفرد لبعض الجماعات ولأعضائها سواء تلك الجماعات التي يشعر الفرد بأنه ينتمي إليها أو أنه عضو من أعضائها وهنا يتركز الاهتمام على التفاعل داخل الجماعة أو بين أعضائها، كما قد يعني باستجابات الفرد للجماعات التي يشعر بعدم انتمائه إليها أو أنه ليس عضواً من أعضائها وهنا يتركز الإهتمام على طبيعة تفاعل أو استجابة الأفراد الذين ينتمون إلى جماعات مختلفة.

كذلك يهتم علم النفس الاجتماعي، بمواقف التفاعل الجمعي، بين الفرد وبين التجمعات الجماهيرية التي تفتقر إلى وجود تنظيم ومعايير متميزة أو التي يخرج عن نطاق الأحداث المعتادة، ولا تحدث إلا أثناء أوقات الأزمات وفترات عدم الاستقرار، والتغيرات الاجتماعية الكبرى، عندما تحدث إهتزازات في المعايير أو القيم، وينشق الموقف عن معايير وشعارات جديدة، لأنها تمثل تنبيهات اجتماعية مباشرة قد يتفاعل معها الأفراد بطرق مختلفة (Sherief ml969, P. 16).

وكل هذه التنبيهات الاجتماعية ـ سواء كانت شديدة البساطة أو التعقيد ـ مباشرة، لأنها تتضمن الحضور الفعلي للآخرين الذين تصدر عنهم، وكما قد تتمثل هذه التنبيهات المباشرة الصادرة عن الآخرين في شكل كلمات يتم النطق بها في مواجهة الآخرين أو على مسمع منهم، كما قد يتمثل في أنواع من التصرفات الحركية العامة التي يقوم بها آخرون وتعتبر تنبيهات بالنسبة لفرد معين، مثل الجري والجلوس أو الوقوف السريع. . . إلخ كما قد تتمثل في الإشارات أو الحركات ذات الدلالة والمعنى الاجتماعي.

ونظراً لأهمية «الإشارات» الاجتماعية كتنبيهات اجتماعية مباشرة سنتناولها بمزيد من التوضيح.

وتتمثل الإشارة في فعل خارجي مدرك، الغرض منه هـو التعبير عن إرادة معينة، كأن تشير إلى شخص تستوقفه أو تطلب منه المجيء إليك، أو تضع أصبعك السبـابة على فمـك تطلب منـه السكوت فـأنت تعبر بهـذه الإشارات كلها عن إرادتك، فتأمر وتنهي، أو تبلغ بإشاراتك ما تريـد من الأفكار، والعواطف أو «المشاعر» (صليبا، ج، ١٩٧٠ جـ ١، ص ٨٥).

فالإشارة الاجتماعية، عبارة عن دلالة على معنى أو محاولة للإفهام أو البيان بغير لفظ، وتكون الإشارة بـاليد أو بـالرأس، وبـالعين وبالحـاجب وبـالمنكب أو الكتف، وبالثـوب والسـلاح والعصـا، وأوضـاع الأطـراف والجسم ممـا يشير إلى معـان معينة: مـوافقة، أو رفض، أو تـرحيب، أو تهديد، أو تحديد، أو إنذار..

ونظراً لأن بداية المحاولات الجـادة للفهم العلمي لمعنى الإشارات وأبعادها شديدة الحداثة، فإن تعبيرات الأدباء والشعراء في هـذا المجال يمكن أن تعد بمثابة المادة الأولية لأية دراسة علمية تتناول هذا الجـانب. فضلاً عن استخدام أساليب التسجيل العلمي والتصوير للإشارات.

وكثيـراً ما تنـوب الإشارة عن العبـارة أو اللفظ، أو تكون نعم العـون والترجمان لها. لأننا نعرف مشاعر الآخرين، من خلال إشاراتهم وأفعالهم المصاحبة لأقوالهم. وفي هذا يقول المتنبي:

أصـادق نفس المـرء من قبـل جسمـه
وأعـرفـهـا فـي فـعـله والـتـكـلم

كما يقول محمد بن سعد كاتب الواقدي:

أني لأعـرف مـا يجن ضميـر من أهـواه مـن أفعـالـه والـتـكـلم

وفي الإشارة عون كبير في أمـور يسترهـا بعض الناس عن بعض، أو يريدون إخفاءها عن جلسائهم الآخرين، ولولا الإشارة لم يتفـاهم الناس

معنى خاص الخاص أو معنى الأمور شديدة الخصوصية من خلال الإشارة، وفي هذا يقول الشاعر:

ترى عينها عيني فتعرف وحيها
وتعرف عيني ما به الوحي يرجع

وقد يتصف بالحمق، أو ضعف العقل من لا يفهم لغة الإشارة والإيماء والتعريض أي من لا يصل إليه المعنى المقصود إلا إذا جاهر به صاحبه، وعبر عنه تعبيراً لفظياً صريحاً، لأنه كثيراً ما يسكت اللسان ويصبح الحال أفصح من المقال. وهنا يستطيع الشخص الفطن الذكي أن يقرأ المشاعر والأفكار في تعبيرات الوجوه لأن «اللبيب بالإشارة يفهم» لهذا قال الشعر العربي:

ولربما اكتتم الوقود فصرحت
حركاته الناس عن كتمان

وقد يعجز الشخص عن كتمام مشاعره عندما ينطق لسان حاله قائلاً:

لساني كتوم لأسراركم ودمعي نموم لسري مذيع

وقد قال زهير بن أبي سلمى:

متى تكن في صديق أو عدو
تخبرك الوجوه عن القلوب

كما قال آخر:

وعين الفتى تبدي الذي في ضميره
وتعرف بالنجوى الحديث المهمسا

وقد يعجز الشخص الذي لم يفصح عن مشاعره بالألفاظ عن أن يخفي علامات هذه المشاعر وإشاراتها على شخص مدرب على قراءتها، لأنه عندئذ يصدق قول القائل:

العين تبدي الذي في نفس صاحبها
من المحبة أو بغض إذا كانا
العين تنطق والأفواه صامتة
حتى ترى من ضمير القلب تبيانا
(الجاحظ، ١٩٧٥، جـ ١، ص ٧٧ ـ ٧٩)

وتعد أغنية «بيرم التونسي» عن «العيون» من أحسن ما تضمنه التراث الشعبي المصري عن لغة العيون.

ومن روائع التعبير عن المعنى من خلال الصور المرتسمة على أصحابها ما تجده في القرآن الكريم:

فهو يوجز التعبير عن السعادة الغامرة للمؤمنين في الآخرة بقوله تعالى: «وجوه يومئذ ناضرة» (القيامة: ٢٢).

كما يوجز الانقباض والتعاسة والارتكاس للكافرين بقوله تعالى: «ووجوه يومئذ باسرة» (القيامة: ٢٤).

وهو يصور قبح العادات الجاهلية عندما يرزق الشخص بمولودة أنثى في قوله تعالى: «وإذا بشر أحدهم بالأنثى ظل وجهه مسوداً وهو كظيم» (النحل: ٥٨) ونلمح هنا ملامح الهم والحزن والغم مجسدة في تعبيرات الوجه.

ويعبر القرآن الكريم عما ينسكب من نظرات الكفار إلى رسول الله ﷺ من حقد وغيظ وحسد، حتى لتكاد هذه النظرات نفسها أن تؤثر في أقدامه فتجعلها تزلق وتفقد توازنها على الأرض وذلك بقوله تعالى:

«وأن يكاد الذين كفروا ليزلقونك بأبصارهم لما سمعوا الذكر» (القلم: ٥١).

ويولى علماء النفس الاجتماعي المحدثين عناية خاصة للإشارة الاجتماعية أي لوسائل التخاطب غير اللفظي، وخاصة لوظائفه ومعانيه وقواعده، وتشكله من خلال الثقافات المختلفة. وسوف نفرد لهذه الدراسات باباً خاصاً في هذا الكتاب نظراً لأهميتها.

ب ـ تنبيهات اجتماعية «غير مباشرة»:

أي لا تشترط الحضور الفعلي للآخرين، أو لمن تصدر عنهم، لأحداث تأثيرها وتتمثل في كل من:ـ

١ ـ الرموز الاجتماعية:

وهذا النوع من التنبيهات الاجتماعية غير المباشرة من أهم أنواع المتغيرات التي يعنى بها الدارس في علم النفس الاجتماغي.

والرمز، هو ما دل على غيره، وله وجهان:

أولا: دلالة المعاني المجردة على الأمور الحسية، كدلالة الاعداد على الأشياء، ودلالة الحروف على الكميات الجبرية (صليبا، جـ ١، ص ٦٢٠).

ثانياً: دلالة الأمور الحسية (كالأشكال وأسماء الأشياء) على المعاني المتصورة: كدلالة أشكال معينة على العلاقات الرياضية، ودلالة بعض الألفاظ على معان مجردة مثل: الحرية (من التحرر من القيد، ثم من أي قيد مادي أو معنوي، ثم هي أمر معنوي رفيع يعلو على أية تجسيدات واقعية).

وقد تستخدم أسماء أشياء معينة للدلالة على أمر معنوي على سبيل المجاز، مثل دلالة اسم الثعلب على الخداع، والكلب على الوفاء، والشعار على الدولة. كما تستخدم بعض الأشياء، كرموز اجتماعية غير

مباشرة، حيث يستخدم اللفظ استخداماً مجازياً ـ ويقصد به معنى آخر غير معناه الحقيقي المتغارف عليه، على مستوى المجتمع ـ وذلك لاعتبارات اجتماعية وثقافية خاصة، ومن هذا مثلاً، الإشارة إلى الزوجة باسم «الأولاد» أو «البيت»، وكما يفعل أهل الريف في مصر، وكذلك الإشارة إلى «الخمور» باسم «الميه». . . إلخ.

وهذا الاستخدام المجازي للرموز الاجتماعية من أهم ما يميز الثقافات بعضها عن البعض الآخر. . بل أن مجتمعات قد يجمعها إطار عام لثقافة واحدة قد تختلف في استخدام نفس الرموز بمعاني مختلفة مثل: «رجل مبسوط» في مصر تعني أنه «مسرور ومبتهج» أما في العراق فتعني «شخصاً طرح أرضاً كالبساط وضرب ضرباً شديداً!!».

وتتخذ الرموز الاجتماعية في صورتها الأولية شكل التنبيه اللفظي، أو شكل الكلام، أو اللغة المنطوقة.

ويقصد بالكلام، الرموز الصوتية التي يتم التلفظ «أو النطق بها» والتي تسمح بالتخاطب (English & English, 1958, P. 55).

ويعرف أرسطو الكلام بأنه «صوت مركب دال» ويشتمل على أسماء وأفعال أو أسماء فقط، المهم هو أنه لا يخلو من جزء «دال» (أرسطو طاليس «عياد»، ١٩٦٧، ص ١١٤).

وقد عرفه علماء الفصاحة العرب بأنه: ما انتظم، وأفاد من حرفين فصاعداً، من الحروف المعقولة، إذا وقع ممن تصح عنه أو عن قومه (قبيلة) الإفادة (ابن سنان، ١٩٦٩، ص ص ٢٢ ـ ٢٣).

والقدرة على استخدام الرموز اللفظية المنطوقة (أو المكتوبة) من أهم مزايا الإنسان على غيره من الكائنات الحية. فمن خلال عملية الرمز

يستطيع الإنسان أن يقدم خبرته الماضية عن طريق رموز أو وحدات يمكن عزلها عن سياق حدوث هذه الخبرة.

وإذا كانت عملية التخاطب تتمثل في «عملية إرسال واستقبال معلومات أو إشارات أو رسائل من خلال الحركات والكلمات والرموز الأخرى، التي يتم تبادلها بين كائن حي وكائن حي آخر.

فإن التخاطب من خلال الرموز اللفظية من أهم أساليب التخاطب التي يتميز بها الإنسان.

على أن «الرموز ليست فقط وسيلة للتخاطب مع الأشخاص الآخرين، وبالتالي وسيلة لتيسير الحياة الاجتماعية، وجعلها أكثر ثراء وخصوبة، إذ أنها فضلاً عن ذلك: مثيرات للاستجابة، وحيل تساعد على ضبط هذه الاستجابات، وتوجيهها، وعلى تخزين الخبرات الماضية وضمها إلى حصيله الشخص . كما أنها أداة لنقل المعنى الذي يجعل التفكير، وحل المشكلات، ونقل المعلومات والخبرات والأخبار ـ من جيل سابق إلى جيل لاحق ـ أمراً ممكناً.

وعملية استخدام «الرمز» هذه، تعمل داخل الفرد كميكانيزمات لإعادة الصياغة للخبرات. وهي بحكم قيامها بوظائف تخزين الخبرة تمثل حيلاً نتوقع على ضوئها المستقبل، ونصبح أكثر وعياً بالأهداف وبالغايات ونحرر أنفسنا من الحاجات الملحة للحظة الراهنة.

ونظراً لما تتطلبة القدرة على استخدام الرموز فإنها تتطلب بلوغ مستوى خاص من الإرتقاء لمجرد البدء في استخدامها، فلا يستطيع الطفل أن يستخدم الرموز لأول مرة في حياته، إلاّ في عمر يتراوح بين (١٢) شهراً و(١٨) شهراً.

وتتميز القدرة على استخدام « الرمز » بمجرد الاستجابة للعلامة، التي هي عبارة عن: أثر في الشيء يتميز به عن غيره (ابن فارس، جـ ٤ ص ١٠٩) إذ إن كثيراً من الحيوانات يستطيع تمييز العلامات، لكن الحيوانات تعجز تماماً عن استخدام الرموز، لأن القدرة على الرمز تبدأ عندما يستطيع الطفل استخدامه استخداماً عمدياً للتحكم في نفسه أو في سلوكه وفي سلوك الآخرين. كما يقوم بتحرير هذه الرموز من ارتباطاتها أو من السياق الذي استخلصت منه، ويستخدمها في ذاتها ولذاتها (Ander-son, 1967, PP 92-93) أبسط مثال في هذا استخدام الأرقام (١ ـ ٢ ـ ٣ ـ ٥) بغض النظر عن الإحالة إلى معدودات من نوع معين.

٢ ـ المنشآت أو المنجزات الحضارية:

ـ من ذلك: الآثار (مثل: الأهرام ـ المعابد ـ المساجد ـ الكنائس) أو الإنجازات التي تحققت من خلال جهود علمية وتنفيذية (مثل: القناطر والسدود، والأدوات والآلات، والسيارات والطائرات والمنتجات الصناعية. . .) كل منها يحمل في طياته نوعاً من التنبيه أو يوحي بمستوى من التقدم الحضاري والعلمي الذي أدى إليه.

ـ ونستطيع أن نتصور أن العثور على أثر قديم له مواصفات معينة، يوحي بأنه كان في هذا المكان في أحد العصور السابقة، جماعة أو مجتمع له مستوى معين من التقدم، يتمثل في قدرة أبنائه على صناعة أدوات بعينها أو إقامة منشآت أو معابد بأساليب خاصة به تميزه، ومجرد مشاهدة عدد من المنتجات الصناعية لأحد البلاد يمكن أن يكشف عما وصل إليه هذا البلد من مستوى العلم والإتقان ويمكن أن نقارن بين بلدين عن طريق منتجاتهما ـ الصناعية ـ مثل السيارات أو الأدوات الكهربائية أو الألكترونية ـ أن نقارن مستوى كل منهما بالمستوى الذي بلغه الآخر.

كما أننا نستطيع أن نحكم من خلال مشاهدة مجموعة ملابس أنها تنتمي إلى قوميات مختلفة، غربية أو شرقية، أو إلى عصور مختلفة، قديمة، أو وسيطة أو حديثة.

كذلك يمكن لزائر أجنبي واع لأحد البلاد أن يحكم ـ بعد المرور في سياحاته المعتادة ـ على ما مقدار تقدم هذا البلد أو ارتقائه من خلال علامات العناية بتوفير الوقت وسرعة الانتقال وكفاءته عن طريق مشاهداته لوسائل المواصلات، ومستوى إرتقاء الطرق واتساعها، وحسن تصميم المدن الكبرى والطرق والمباني العامة، والمساكن الخاصة. . . إلخ.

كما أنه يستطيع أيضاً أن يحكم على إرتقائه الثقافي من خلال مستوى إرتقاء وسائل الاتصال المختلفة سواء في ذلك الإتصالات السلكية واللاسلكية، أو سهولة الحصول على الصحف والمجلات والكتب العالمية، وعدد ومستوى ولغات البرامج الإذاعية والتلفزيونية. . . إلخ.

جـ ـ الاستجابة:

لكي نوضح أهمية مفهوم الاستجابة، نذكر أن معظم علماء النفس يتفقون على أن المهمة الرئيسية لعلم النفس. إنما تتمثل ـ إلى حد كبير ـ في دراسة الظروف التي تحدد الاستجابة. وتعد الاستجابة متغير تابع، يتحدد كدالة للمتغيرات الأخرى. (Fnglish & English, 1958, P 98) التي ينظر إليها على أنها متغيرات مستقلة.

ويشير مفهوم الاستجابة إلى: كل ما يصدر عن الشخص من أنواع السلوك ـ مادية أو رمزية ـ يميل عن طريقها إلى تحقيق إمكانياته أو خفض التوترات التي تحدد وحدته ومستوى نشاطه (لاجاش، ١٩٧٠).

ويشير مفهوم السلوك إلى: كل ما يصدر عن الفرد من تغيرات في

مستوى نشاطه في لحظة معينة.

ويتسع السلوك ليشمل كل أنواع النشاط التي تصدر عن الفرد، والتي قد تتمثل في نوع من النشاط الحركي العضلي، أو الفسيولوجي، أو الرمزي (اللفظي أو الإشاراتي) ويمكن تصنيف أنواع السلوك على أساس درجة تدخل إرادة الشخص في إحداثها إلى:

أ ـ **نشاط إرادي**: كالحركة الإرادية، والكلام، والتذكر، والإدراك، ومواصلة التفكير من أجل حل مشكلة معينة، أو الامتناع إرادياً عن الحركة عموماً أو الامتناع عن تحريك اليد (نحو شخص يمدها للسلام) نحو طعام معين، أو الامتناع عن تحريك الرجل نحو شخص يقبل علينا، أو الامتناع عن الكلام في موضوع معين، أو تحويل زاوية التفكير أو الكلام من موضوع إلى آخر.

ب ـ **نشاط غير إرادي**: مثل الحركات غير الإرادية المنعكسة لدى الشخص السوي (أو المرضية لدى بعض فئات المرضى) أو زيادة أو نقصان إفرازات بعض الغدد.

كما يمكن تصنيف أنواع السلوك على أساس المدة بين صدورها وبين التنبيه الذي أثارها إلى:

أ ـ **استجابات مباشرة**: تصدر عقب التنبيه مباشرة، أو بعد فترة زمنية قصيرة، من التنبيه.

ب ـ **استجابات غير مباشرة**:

وهي تنقسم إلى نوعين:

١ ـ **مرجأة**: أي تؤجل لفترة من الوقت تتراوح بين الساعات والأيام والسنوات العديدة، كما يحدث عند تأجيل الإنتقام، أورد الإهانة..

لساعات، أو أيام أو سنوات عديدة، كما هو الحال في عادة الأخذ بالثأر، مثلاً في صعيد مصر.

٢ ـ تراكمية: أي تحدث أو تتشكل بفعل تراكم التعرض لتنبيهات متتابعة لمدة طويلة من الوقت. وهذا النوع الأخير من الاستجابات غير المباشرة (أي الاستجابات التراكمية) هو الذي يلقى أكبر قدر من الإهتمام من الباحثين في علم النفس، لأنه يشتمل على عدد من أهم مجالات الدراسة في علم النفس مثل دراسات السمات السيكولوجية مثل: القدرات العقلية العامة، أو الذكاء وقدرات التفكير الإبداعي والسمات المزاجية للشخصية، أو الاستعدادات الوجدانية العامة (مثل: الإتزان الوجداني، والنزعة إلى الاستقلال الشخصي، والدافع للإنجاز، والميل إلى الاختلاط بالآخرين، وكذلك المعتقدات، والإتجاهات الاجتماعية. (أنظر: سويف، ١٩٧٠ ص ٨ ـ ١١).

وكل هذه السمات يتصف بها الأفراد بدرجات مختلفة ـ تتفاوت ارتفاعاً وانخفاضاً وهي وإن كانت لا تتغير بطريقة فجائية، وتتسم بقدر من الاستقرار النسبي، إلا أن الخبرات المتراكمة التي يتعرض لها الشخص تشكلها وتؤثر فيها. وكل منها يقبل القياس والتقدير بدرجات كمية وتمثل محوراً أساسياً للدراسات السيكولوجية الحديثة.

كذلك يمكن تصنيف الاستجابات (سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة ـ من حيث الاعتدال في مقابل الشذوذ على أساسين: الأول إحصائي يتمثل في درجة الندرة ـ في مقابل ـ الشيوع، والثاني وظيفي: يتمثل في درجة الانحراف ـ في مقابل ـ الاعتدال والتوسط.

وكثيراً ما يتم الخلط بين المعنيين:

المعنى الأول: الذي يشير إلى الشذوذ بالمعنى الإحصائي، حيث

الانفراد عن الجمهور (عبدالحميد والسبكي، ١٩٣٤) أو ندرة الحدوث أو ندرة الظهور بين أفراد جماعة من الجماعات.

والمعنى الثاني: الذي يشير إلى الشذوذ بالمعنى الوظيفي، أو إلى الانحراف عن معيار مثالي للأداء، أو عن الاعتدال والتوسط (الأنباري، ١٩٦٠، ص ص ٤٢، ٤٣).

ولا تكفي الندرة الإحصائية والانفراد لكي يطلق على السلوك صفة الشذوذ بالمعنى الوظيفي، لأن التطرف والندرة الإحصائية قد تبدو في أنواع من الأداء مرتفعة الكفاءة أو شديدة الأصالة فإذا كانت نسبة الذكاء «١٠٠» تعد متوسطة، ونسبة الذكاء «٥» تعد شاذة، فإن نسبة الذكاء «١٥٠» لا تعد شاذة، رغم ندرة عدد من يحصلون عليها وبالمثل، إذا كان «الجبن» صفة شاذة، فإن الشجاعة النادرة لا تعد شذوذاً (Eysenc K. 1961, P.I).

وبالمثل فإنه إذا كانت السرقة والقتل وأنواع الجرائم الأخرى شذوذاً، فإن الامتناع عن هذه الجرائم ـ حيث تسود موجتها ـ رغم الشذوذ الإحصائي لهذا الامتناع لا يعد شذوذاً من الناحية الوظيفية، كما أن الإتسام بالاستقلال في الرأي أو الثقة بالنفس فلا يعد مظهراً من مظاهر قوة الأنا في مقاومة ضغوط الإتباعية والانصياع، وإن كان من الناحية الإحصائية يمثل شذوذاً.

ولا بد أن نميز بوضوح بين الندرة الإحصائية مع كفاءة التوظيف النفسي والاجتماعية، على المدى القريب والبعيد، وبين عدم كفاءة التوظيف النفسي والاجتماعي ـ حتى إذا كان السلوك شائعاً ـ كما هو الحال في انتشار بعض أعراض الأمراض النفسية كالعصاب بين أفراد جماعة معينة في مرحلة من تاريخها أو انتشار نوع من أنواع السلوك الذي يمثل

انحرافاً عن التوظيف الفعال للطاقات الفطرية، كما هو الحال في انتشار «الجنسية المثلية، أو اللواط لدى قوم لوط مثلاً. فعدم الكفاءة في توظيف الطاقات النفسية والاجتماعية في اللحظة الراهنة وعلى مدى تاريخ الحياة، هو المحك في الحكم على سلوك معين بأنه مريض. ولما كان هذا المعيار وظيفي أدائي فإنه لا يمكن تفضيل المعيار الإحصائي عليه، وخاصة في حالة «ندرة» الكفاءة ـ التي يواجهها «شيوع» الانحراف.

وكثيراً ما يخلط الناس بين الكفاءة والشيوع، وبين الانحراف والندرة، بحيث أن مجتمعات بأكملها قد تقر أنواعاً من الانحراف أو السلوك الضار لمجرد ضغوط الانتشار. وأبسط مثال على هذا إقرار الجنسية المثلية في كثير من الدول الحديثة بعد انتشارها هناك، وإقرار حق تعاطي الخمور رغم معرفة الأضرار البالغة الصحية والنفسية والعصبية والاقتصادية الناجمة عن تعاطيها، بعد الفشل في مواجهة انتشار التعاطي بالطرق التشريعية المعتادة (السيد، عبدالحليم، ١٩٦١).

وبعد تقدم أساليب البحث في خصائص التفكير الإبداعي، وفي دراسة السمات المزاجية للشخصية يمكن بقدر كبير من الكفاءة، التحقق من اتسام التفكير بالأصالة، أو بمجرد الإغراب دون كفاءة، لأن الفكرة الأصيلة كما يعرفها باحثو الإبداع تتسم بكل من:

أ ـ الجدة أو الطرافة.

ب ـ المهارة.

جـ ـ الملاءمة للموقف الذي تقدم له (السيد، عبدالحليم، ١٩٧١، ص ص ١٨٥ ـ ١٨٧).

فلا يكفي أن يقدم شخص فكرة نادرة حتى تكون أصيلة. فإذا أضيف إلى هذه المحكات محكاً اجتماعياً رابعاً هو: القدرة على مخاطبة آخرين

محايدين لهم قدرات نافذة ـ واقناعهم بوجاهة الفكرة، أمكن أن نثق في أن الفكرة الجيدة والجديدة لن تهدر حتى مع ندرتها، وقلة القائلين بها.

وعلى هذا الأساس نستطيع أن نستنتج أن الكفاءة في الأداء، وحسن الملاءمة للموقف ـ على مستوى تاريخ حياة الشخص أو تاريخ الجماعة، تدفع عن السلوك الشاذ إحصائياً، صفة الشذوذ بالمعنى الوظيفي، وتدمغ السلوك غير الملائم، الذي يسير في اتجاه ضد التوظيف الفعال للطاقات أو ضد الفطرة.

ويمكننا في هذا الصدد الإفادة من معايير السلوك المتوافق وغير المتوافق كما يدركه السيكولوجيون الذين يعنون بأنواع السلوك المرضي وعلاجه. وقد تمثلت أهم معايير السلوك غير المتوافق في عدد من الخصال إذا توفرت في سلوك الشخص مجتمعة، حكم عليه بأنه غير متوافق، أما إذا لم تتوفر فيه كلها، لا يمكن أن نحكم عليه بعدم التوافق إلى الحد الذي يجعل الشخص عندئذ في حاجة إلى العلاج.

وقد تمثلت أهم هذه المعايير في توفر كل من :ـ

أ ـ فشل الشخص في تقبل معايير المجتمع الذي يعيش فيه، وفي تقبل أهدافه وعقائده، ويتمثل في هذا، بطريقة ضمنية إضفاء قيمة إيجابية على «الإتباعية» وقيمة سلبية على المخالفة لمعايير الجماعة بالمعنى الإحصائي.

ب ـ عدم توفر مشاعر داخلية ذاتية تتسم بالرضا والسعادة والإتساق الداخلي والتحرر من الصراعات الداخلية والتعاسة والألم.

جـ ـ مقدار إسهام الشخص وسلوكه في رفاهية الآخرين في المجمع، أو رفاهية المجتمع بوجه عام، وأداء وظيفة مفيدة للمجتمع. (Rotter, J.B. 1963, R. 820).

وتشير المعايير أو المحكات السابقة إلى أهمية توفر صفات أخرى في السلوك (غير الشذوذ الإحصائي عن الجماعة، أو عدم تقبل معايير الجماعة له) لكي نحكم عليه بعدم التوافق مما يتمثل في كل من فقدان «مشاعر الرضا عن النفس»، «وتحقيق وظيفة اجتماعية».

ونستطيع أن نطبق هذه المعايير بقدر كبير من الكفاءة على عدد كبير من أنماط السلوك.

فمثلاً، إذا كان الضحك هو الاستجابة الشائعة على رواية نكتة جيدة أو عدد من النكت في ظروف معينة، أو على مشاهدة موقف مسرحي أو واقعي يثير الضحك لدى معظم أفراد الجمهور، فإنه إذا تصادف أن استجاب أحد الأشخاص لهذه النكت أو لهذا الموقف المسرحي أو الواقعي بعدم الضحك أو بالغضب، فإن هذه الاستجابة تعد شاذة من الناحية الإحصائية في بداية الأمر. فإذا تأكدنا أنه لا يعاني من اكتئاب نفسي يمنعه من التجاوب مع المواقف المثيرة للضحك، بل وأنه يشعر برضا عن نفسه عند عدم التجاوب لها، وذلك لأنه يدرك أنه يقوم مثلاً بنوع من الواجب القومي أو الاجتماعي عندما لا يستجيب للنكت أو المواقف التي تسخر من عدد من القيم الاجتماعية الأساسية، أو أنه يدرك بوضوح عدداً من جوانب السخف أو الافتعال في هذه المواقف، فإن سلوك عدم الاستجابة بالضحك في هذه الحالة لا تنطبق عليه كل معايير السلوك غير المتوافق رغم ندرته الإحصائية، بل أنه قد ينظر إليه فيما بعد كنموذج للسلوك الجيد، بعد أن تتبين مبررات عدم الاستجابة لما هو شائع لأكبر عدد من أفراد الجمهور:

أهم مجالات الاهتمام لدى علماء النفس المعاصرين:

يمكن تلخيص أهم مجالات الإهتمام لدى علماء النفس المعاصرين

في ضوء مجلة «الملخصات السيكولوجية» التي تصدرها جمعية علم النفس الأمريكية، منذ عام ١٩٢٧ حتى الآن، والتي تصدر شهرياً منذ عدة سنوات وتقوم بتلخيص باللغة الإنجليزية ـ للبحوث العلمية السيكولوجية التي يتم نشرها في جميع أنحاء العالم تقريباً.

وتتلخص هذه المجالات، في ثلاثة مجالات رئيسية هي:

أولاً: دراسات تتصل بمناهج البحث العلمي، في البحوث السيكولوجية، وتطوير القياس العلمي للوظائف السيكولوجية، وتحسين شروطه وأدواته وأساليبه.

ثانياً: إهتمامات نظرية أساسية تتركز في محاولة اكتشاف القوانين العلمية للوظائف السيكولوجية في مجالات:

١ ـ علم النفس التجريبي الحيواني: وخاصة فيما يتصل بسيكولوجية الدوافع والتعلم.

٢ ـ علم النفس التجريبي الإنساني: وخاصة فيما يتصل بكل من:

أ ـ القدرات الحركية.

ب ـ العمليات العرفيّة، وخاصة التذاكر والتعلم.

جـ ـ العمليات الإدراكية: وخاصة الإدراك البصري، والسمعي وإدراك الكلام.

د ـ الدوافع والانفعالات.

هـ ـ الانتباه والحالات الشعورية.

٣ ـ علم النفس الفسيولوجي، الذي يهتم بكل من:

أ ـ الأسس الفسيولوجية لتفسير السلوك.

ب ـ العوامل الفسيولوجية التي تؤدي إلى تغيير السلوك (من خلال الأدوية أو الجراحات... إلخ).

٤ ـ علم النفسي الإرتقائي . الذي يعنى باكتشاف:

أ ـ قوانين إرتقاء ونمو الكائن الإنساني في مراحل عمره المتتابعة منذ لحظة الحمل حتى لحظة الوفاة في عمر متأخر.

ب ـ قوانين إرتقاء الوظائف الإدراكية والمعرفية، والأدوار الاجتماعية، وإرتقاء الشخصية في مراحل العمر المتتابعة.

٥ ـ أسس التخاطب من خلال الكلام واللغة، ووسائل التعبير الأدبي والفني.

٦ ـ التفسير النفسي الاجتماعي للعمليات الاجتماعية والمشكلات الاجتماعية وذلك من خلال دراسة:

أ ـ البناء الاجتماعي، والدور الاجتماعي، ونظام الأسرة والزواج والسلوك في نطاق المؤسسات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية وأنماط السلوك الجنسي.

ب ـ المشكلات الاجتماعية والجنائية مثل: مشكلات الجريمة والمخدرات.

٧ ـ الدراسة العلمية للشخصية وخاصة من خلال:

أ ـ السمات المزاجية للشخصية في سوائها وانحرافها.

ب ـ القدرات العقلية العامة وخاصة الذكاء.

جـ ـ قدرات التفكير الإبداعي.

٨ ـ التفسير العلمي للأمراض النفسية والعقلية:

ثالثاً: أهم مجالات التطبيق:

١ ـ في مجال التربية والتعليم: وذلك في التخطيط للبرامج وأساليب توزيع التلاميذ على الفصول، وإدارة المؤسسات التربوية، وتأهيل المعلمين، واكتشاف أكفأ أساليب تنشئة أجيال التلاميذ (ذوي القدرات

العقلية المختلفة المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة) ورعاية وتنمية المبدعين، وضعاف العقول.

٢ ـ في مجال الصحة النفسية: وقاية وإرشاداً، وتأهيلاً وعلاجاً.

٣ ـ في مجال اختيار القادة وأفراد المهن العليا: الأطباء والمهندسين والمديرين والقادة على اختلاف المستويات.

٤ ـ في مجال الصناعة: اختيار وتدريب العاملين ودراسة إتجاهاتهم والظروف النفسية الاجتماعية التي تتيح أكبر قدر من التوافق النفسي والاجتماعي وأكبر قدر من الرضا عن العمل.

٥ ـ في مجال الإعلام والدعاية والإعلان والتسويق.

٦ ـ في المجال العسكري: لتحقيق عمليات التوافق للحياة العسكرية، ورفع المعنويات وتوزيع الأعمال بحسب القدرات والاستعدادات.

ويتمثل هذا النوع من التطبيق في استخدام مكتشفات علم النفس بفروعه المختلفة (وخاصة في مجالات: الإدراك والتعلم، وعلم النفس الاجتماعي، وديناميات الجماعة، ودراسات التوافق النفسي والاجتماعي) في مجال الأعمال العسكرية سواء في عمليات التمويه والخداع، أو في تدريب أو اختيار القادة، أو في قياس ومتابعة محكات للروح المعنوية وللمناخ الاجتماعي للفرق في مختلف الظروف.

الفصل الثاني

التناول السلوكي لاضطرابات الطفولة

والمسلمات الأساسية في علاجها

يقول الكاتب الأمريكي «أوليفر هولمز Oliver Holmes» «عندما تتاح للعقل فرص الإطلاع على فكر جديد، فإن من المستحيل لهذا العقل أن يتقلص بعد ذلك أبدا إلى ما كان عليه من قبل».

وما من مجال يشهد على صدق هذه العبارة أكثر من مجال تطور حركة العلاج السلوكي وما أضافته هذه الحركة من تطورات جذرية في الطب النفسي والعلاج النفسي بشكل عام، وما استطاعت أن تقدمه لدراسة مشكلات الطفولة وعلاجها بشكل خاص.

إن التباشير الأولى لظهور حركة العلاج السلوكي تتجاوز بقليل ثلاثة أرباع قرن، لكن إضافات هذه المدرسة التي تتلاحق تقريباً يوماً إثر اليوم الآخر، يستحيل معها أن نتغافل أثارها العميقة على التطور النظري والتقني والإنساني بحركة العلاج النفسي. ولن يمكن للعلاج النفسي بكل ما يرتبط به من نتائج معاصرة وتقدم مذهل في ميادين المؤسسات العلاجية والطب النفسي أن يتقلص تطوره إلى ما كان عليه قبل ظهور العلاج السلوكي.

لقد بدأت هذه المدرسة في تقديم تصوراتها التي ساعدت على تطوير مبادىء العلاج في ميدان اضطرابات السلوك الإنساني للبالغين والأطفال. وأضافت إليها كثيراً من التصورات والمفاهيم والأساليب العملية والتطبيقية التي أصبحت جزءاً لا ينفصل عنها.

فما هو العلاج السلوكي بالضبط؟ وكيف يمكن أن نفيد به بشكل خاص في ميدان اضطرابات الطفولة ومشكلات الأطفال؟ وما هي الأساليب الفنية التي يستخدمها المعالجون السلوكيون في مواجهة مشكلات الطفل وأمراض الطفولة؟ هذه هي بعض الأسئلة التي يطرحها هذا المقال ويركز عليها بشكل خاص من واقع خبرة عملية بالعلاج السلوكي بإحدى العيادات الجامعية بالوطن العربي.

اضطرابات الطفولة ومشكلات الطفل:

مفهوم الطفولة كما سنستخدمه هنا يمتد ليشمل كل الفترة الزمنية التي تتراوح منذ الولادة حتى بداية المراهقة. أما عن مفهوم اضطرابات الطفل فهو يشمل كل ما يدفع الطفل أو آبائه، أو المحيطين به في المؤسسات الاجتماعية والتربوية، والأسرة إلى طلب نصيحة المتخصصين وتوجيهاتهم المهنية للتخلص من جوانب السلوك موضوع الشكوى. وسنتعرض فيما يلي لضرورة وجود علاج سلوكي للطفل. وأنواع المشكلات التي تواجه الأطفال وتحتاج للعلاج النفسي ـ السلوكي.

الحاجة لعلاج الطفل:

من الميسور دائماً الحكم على البالغين بالاضطراب وعدم النضوج عندما نلاحظ تقارباً بين أنواع ما يصدر منهم من سلوك وما يصدر عن الطفل. إننا في مثل هذه الحالات نصفهم بعدم النضوج والاضطرابات بسبب صفاتهم الطفلية. لكن عندما تصدر مثل هذه التصرفات من الأطفال فإنها قد تكون شيئاً مقبولاً ومناسباً لعمرهم، ومتطلبات مرحلة النمو التي يمر بها، وما تتطلبه هذه المرحلة من تغيرات فكرية، وانفعالية واجتماعية، لهذا يحذرنا علماء العلاج النفسي ـ السلوكي (e.g. Lazarus, 1971) من الاندفاع والعجلة في وصف طفل معين أو دمغه بالاضطراب.

ومن ثمّ وجب على المعالج النفسي أن يكون ملماً بقوانين النمو وتطور الطفولة حتى يسهل عليه معرفة ما يحتاج من سلوك الأطفال إلى تدخل مهني (طبي أو نفسي) بسبب شذوذه وعدم ملائمته لمتطلبات النمو، أو ما يحتاج إلى التجاهل أو الإغفال ـ أو حتى التشجيع ـ بسبب انسجامه مع تلك المتطلبات.

• إن كثيراً من الاضطرابات كالعدوان، والحركة الزائدة، والتحطيم، والبكاء، والتبول اللا إرادي، واضطرابات النوم.. وهي المشكلات التي تسبب إزعاجاً للأسرة قد تكون لدى كثير من الأطفال تعبيراً يتناسب مع الفترة الزمنية التي يمر بها الطفل. ومن ثم فإنه لا يجوز وصفها بالشذوذ أو المرض، والمشاكسة.

لكننا يمكن - اعتماداً على ما يردنا من بحوث عالمية ـ أن نقرر أن هناك كثيراً من المشكلات التي تصدر عن الأطفال لا تكون مطلباً من مطالب النمو ولا تنسجم مع التطور الزمني للطفل وما يصحبه من تطور انفعالي أو عقلي أو اجتماعي، ومثل هذه المشكلات التي قد يتفاقم بعضها لدرجة يمكن وصفها بالاضطراب أو الشذوذ تتزايد تزايداً مخيفاً. ففي دراسة أمريكية (Tuma, 1989) تبين أن نسبة ١١٪ من الأطفال في الولايات المتحدة (أي حوالي ٨ مليون طفل) يعانون من اضطرابات نفسية وعقلية. وتؤكد تلك الدراسة أن هذه النسبة تتزايد عن ذلك بكثير إذا ما ضممنا لهذه الفئة الأطفال الذين يعانون من الاضطراب الذي لم يشتد لدرجة تثير الحاجة لطلب العلاج، والأطفال الذين يعانون من مشكلات التخلف العقلي ومشكلات التعلّم. ولا يوجد في مجتمعاتنا العربية ـ في حدود علم الكاتب ـ إحصاءات أو دراسات شاملة تمكننا من تقدير انتشار الاضطراب بين الأطفال ومداه. إلا أننا نعتقد أن التغيرات الاجتماعية والسلوكية

المتخصصة في مجال اضطرابات الطفولة لا تمكننا من التفاؤل الشديد. وبناء على تجربة أحد الكتاب (ع. إبراهيم) في إحدى العيادات النفسية في البلاد العربية نجد أن ما يقرب من ٦٥٪ من الحالات التي تفد للعيادة طلباً للخدمة النفسية والطبية هي للأطفال. وتمتد الشكاوى في مثل هذه الحالات لتشمل مشكلات هي ـ كما سنرى فيما بعد ـ في صميم التخصصات النفسية ـ السلوكية. ولهذا فإننا نعتقد أن الحاجة لوجود خدمات نفسية ـ سلوكية أمر ضروري ومطلب من مطالب النمو بهذا التخصص.

أنواع الاضطرابات التي يعاني منها الأطفال:

تتنوع المشكلات والاضطرابات المتعلقة بسلوك الطفل ومن إحدى الطرق للإلمام بهذه المشكلات وأنواعها ومدى انتشارها التركيز على معرفة ما يرد للمتخصصين من الأطباء وخبراء العلاج النفسي في المستشفيات والعيادات العامة والمؤسسات الاجتماعية والتربوية من حالات لمعرفة أنواع الاضطراب التي تصدر عنها ثم تصنيفها.

وإذا ما قبلنا بالتوصيف الذي يضعه لنا المرشد الطبي النفسي الأمريكي (DSM-III- R, 1987) لهذه الحالات، فإن من الممكن تحديد فئات رئيسية لاضطرابات الطفولة:

١ ـ **مشكلات متعلقة بالنمو:** التخلف العقلي أو الدراسي، ومشكلات النمو اللغوي، صعوبات التعلم.

٢ ـ **مشكلات متعلقة باضطراب السلوك:** الإفراط الحركي (الحراكية)، العدوان ـ تشتت الانتباه التخريب ـ الجنوح ـ الكذب ـ الانحرافات الجنسية.

٣ ـ **مشكلات القلق:** قلق الانفصال ـ القلق الاجتماعي ـ تحاشي أو

تجنب الإحتكاك بالآخرين.

٤ ـ الاضطرابات المرتبطة بسلوك الأكل والطعام: الهزال أو النحافة المرضية ـ النهم ـ السمنة ـ التهام المواد الضارة.

٥ ـ اللوازم الحركية: نتف الشعر ـ مص الأصابع ـ قضم الأظافر.

٦ ـ اضطرابات الإخراج: التبول اللا إرادي ـ التغوط.

٧ ـ اضطرابات الكلام واللغة: التهتهة ـ البكم الحبسة الصوتية.

٨ ـ اضطرابات أخرى: ذهان الطفولة ـ السلوك الإجتراري.

ولا يعني أن تقسيم هذه الفئات المرضية التي تتبناه جمعية الطب النفسي الأمريكية أن هذه الفئات يستقل بعضها عن البعض الآخر. فهذه الفئات تتداخل فيما بينها، مما يجعل هذا التقسيم لا يعدو عن كونه مطلب من مطالب التبسيط العلمي.

اضطرابات نوعية:

لكن من أهمّ المطالب الرئيسية للعلاج السلوكي هو عدم الاكتفاء بوضع الاضطراب أو الاعراض أو الشكاوى في فئات عريضة بالشكل السابق. إن المطلب الأول للبدء في أي برنامج للعلاج السلوكي للطفل هي أن تحدد بالضبط السلوك الذي ترغب في علاجه تحديداً نوعياً. فالمعالج السلوكي ـ على سبيل المثال لا يقبل وصف اضطراب طفل معين بالعدوان. ويفضل بدلاً من ذلك مظاهر سلوكية كأن يستخدم ألفاظاً قبيحة ـ يضرب أخته ـ يعتدي على أبويه بالضرب ـ يبصق ـ يخطف الأشياء من أمام زملائه ـ يحطم أثاث المنزل ـ يشعل النيران وإلى غير ذلك من جوانب السلوك التي قد تصف السلوك العدواني. وبالمثل فالمعالج السلوكي يفضل استخدام جوانب سلوكية مثل: يخاف من الظلام ـ يشعر

بالسخونة في المدرسة ـ يرفض الذهاب للمدرسة ـ لا يستيقظ مبكـراً في أيام الدراسة. . وذلك بدلاً من وصف الطفل بأنه يعاني من عصاب القلق أو تنتابه المخاوف المرضية. ويوضح الجدول رقم (١) بعض الصياغات السلوكية المقبولة من السلوكيين لبعض أنواع الاضطرابات السيكياتريـة. وسترى فيما بعد ما هي الحكمة من هذه الصياغات السلوكية النوعية لهذه الاضطرابات أنظر جدول (١).

ويحتـاج المعالـج السلوكي أن يـدرب نفسـه جيـداً على مثـل هـذه الصياغات السلوكية، وسترى فيما بعد الفوائد التي يجنيها المعالج من هذه الصياغات السلوكية النوعية من حيث سهولـة ملاحـظة المشكلة وتقييمها ومن حيث متابعة خطة العلاج ومدى فاعليتها.

وعلى العمـوم فإن أنـواع المشكلات التي يعـاني منها الأطفـال وفق المفهوم السلوكي تتنوع وتتعدد بتعدد المظاهر السلوكيـة التي تستثير قلق البالغين وقلق المعالج على السواء. ويبذل ـ لهذا ـ المعالجون السلوكيون جهداً كبيراً في وضع قوائم تحليل سلوكي نوعي للاضطرابات السيكياترية الشائعة. فعلى سبيـل المثال وضـع «ولبي» Wolpe و«لانج» Lang (Wolpe & Lang, 1964) ما يسمى بقائمـة مسح المخـاوف الاجتماعيـة فهي تتكون من ٧٤ بنـداً تمثل مخـاوف شـائعـة بين الأطفـال كـالثعـابين، والأمـاكن المظلمة، والأصوات العالية، والسلطة، والاجتماع بالآخرين، والتحدث مع الغرباء. . . إلخ ونستخدم من ناحيتنا بالعيادة السلوكية بكليـة الطب ـ جامعة الملك فيصل قائمـة مشكلات الـطفل التي تتكـون من ٧٥ مشكلة نوعية يقوم المعالج من خلالها بتقييم حدوث كل مشكلة منها على مقياس يتراوح من ١ (لا تنطبق) إلى ٣ (تنطبق أو تشيع بشدة في سلوك الطفل).

جدول رقم (١)
الصياغات السلوكية لبعض المفاهيم السيكياترية

أنواع المفاهيم	الصياغة السلوكية	المفهوم	الصياغة السلوكية ـ النوعية
مكتئب	يبكي	اجتماعي	يحب حضور الحفلات
	يجلس بمفرده		يلتقي بالغرباء
	بطيء الحركة		يدعو الأطفال الآخرين
	يردد عبارات مثل :		يفضل أن يقضي وقته
	أشعر بالاكتئاب		مع الأصحاب
	يرفض الطعام		يصادق كثيراً من الأطفال
	وزنه يتناقص بمقدار. . .	ذكي	يحصل على درجات عالية
عدائي	ينتقد بشدة الآخرين		يسجل نسبة ذكاء فوق
			المتوسط
	يضرب .		يقرأ الكتب المتقدمة عن عمره
	يتعارك		يتحدث أكثر من لغة
	يخرب ممتلكات أحد		يمارس لعبات تحتاج للتفكير
	الأشخاص يقاطع		كالشطرنج
	يصيح ويصرخ	إنطوائي	لا يبادر الآخرين بالتحية
ذهاني	يضحك دون سبب	عصابي	يتحاشى الكلام في وسط
			مجموعة
	يتحدث مع نفسه بصوت		وجهه يشحب
	عال لا يستجيب للناس		يغص أو يبلع ريقه
	ينزع ملابسه علناً		يرطب شفتيه
	يقضي أوقات طويلة بمفرده		يتنفس بصعوبة
	لا يبدو أنه يكترث لما		يعرق
	يحدث حوله		

أنواع المفاهيم	الصياغة السلوكية	المفهوم	الصياغة السلوكية النوعية
	يتفجر بالغضب دون سبب واضح		
	لغته مفككة أو يتوقف فجأة عن الكلام		يتهته أو يتعثر في الكلام
	يهلوس		يجزع من بعض الحيوانات بشدة
	يلعب بأعضائه التناسلية علناً		يرتعد عند الذهاب للمدرسة
			لا يستطيع رد الإهانة

ما هو العلاج السلوكي:

العلاج السلوكي ببساطة شكل من أشكال العلاج التي تهدف إلى تحقيق تغيرات في الفرد لكي تجعل حياته وحياة المحيطين به أكثر إيجابية وفاعلية. ويهتدي العلاج السلوكي لتحقيق هذا الهدف بالحقائق العلمية والتجريبية في ميدان السلوك الإنساني. ولأن المحاولات الأولى من العلاج السلوكي كانت مرتبطة بظهور نظرية التعلم، فإن فئة كبيرة من المعالجين السلوكيين ترى أن يقتصر العلاج السلوكي على المبادىء المشتقة من نظريات التعلم التي صاغها العلامة الروسي «بافلوف» Pavlov. أو من بعده «واطسون» Watson «وسكينر» Skinner الأمريكيين. لكن الشائع الآن بين طوائف المعالجين السلوكيين هو عدم الاقتصار على ربط العلاج السلوكي بنظريات التعلم وحدها بل وأن تمتد للجوانب الأخرى من التقدم العلمي في نظريات الشخصية والنظريات المعرفية والاجتماعية في علم النفس. ونتفق ـ نحن ـ مع هذا التصور

الذي تنعكس صورته في هذاالمقال . ولهذا فإن مفهوم العلاج السلوكي كما سنستخدمه في هذا السياق علاج متعدد الأوجه ويمتد ليشمل :

أ ـ الأساليب السلوكية التي قامت بتأثير من تطور نظريات التعلم عند «بافلوف» و«سكينر» بشكل خاص. (Spiegler, 1983; Wolpe, 1958; Wolpe & Lazarus, 1986).

ب ـ أساليب العلاج الذهني أو المعرفي والتي تركز على تعديل الأساليب الخاطئة من التفكير، والتدريب على حل المشكلات، والإلمام التربوي والتعليمي بالمشكلات التي يتعرض لها الفرد، (Beck, 1977; Beck, 1987; Ellis, 1987; Goldfried & Davison 1991; Hawton 1962;

جـ ـ الأساليب الاجتماعية بما فيها تدريب المهارات الاجتماعية، والتفاعل الاجتماعي الجيد من خلال ملاحظة النماذج السلوكية والقدوة: (Argyle, 1973; 1987) Bandura, 1969; Herbert, 1987 a; 1987 b.

ويرى البعض أنه يجب التمييز بين العلاج السلوكي وتعديل السلوك والشائع الآن، أن يقتصر مفهوم العلاج السلوكي على الحالات التي تتصف بالاضطراب النفسي والعقلي والمشكلات الانفعالية، وأن يستخدم مفهوم تعديل السلوك للمشكلات المرتبطة بالنمو مثل صعوبات التعلم، وتعديل الطرق الخاطئة من السلوك في حالات الدراسة، وإعاقات النمو والسلوك الاندفاعي والعدواني والجنوح، ويفضل البعض الآخر (Goldfried & Davison, 1977) استخدام مفهوم العلاج السلوكي على أساس أنه أكثر شمولاً من مفهوم تعديل السلوك، لأن علاج أي عرض سلوكي يتضمن القيام بتعديل بعض الأنماط الخاطئة من السلوك. إلا أننا سنستخدم المصطلحين بالتبادل أي كمرادفين للإشارة إلى نفس المعنى

متفقين في ذلك مع تيار حديث من المعالجين (Krasner, 1990).

كذلك يجب أن نميز بين العلاج السلوكي والعلاج النفسي (Pichot, 1989) وقد اعتاد الباحثون أن يستخدموا مفهوم العلاج النفسي للإشارة إلى النظريات غير السلوكية مثل العلاج بالتحليل النفسي والعلاج الإنساني والوجودي. لكن من الشائع بين كثير من الأطباء النفسيين النظر إلى العلاج النفسي بأشكاله المختلفة والعلاج السلوكي كليهما على أنهما يشكلان تياراً واحداً مستقلاً في مقابل العلاج الطبي. ويمكن النظر وفق هذا التصور إلى العلاج السلوكي والعلاج النفسي على أنهما يشيران بشكل عام إلى تعديل الحالات المرضية بوسائل غير طبية (Pichot, 1989) ولتجنب إرباك القارىء فيما يتعلق بهذا التمييز تجدنا نستخدم في أحيان كثيرة مصطلح العلاج النفسي ـ السلوكي ونحن نعني الإشارة إلى العلاج السلوكي بشكله التقليدي. لكن لا يجب أن يستشعر القارىء من ذلك أن العلاج السلوكي هو نفسه العلاج النفسي. إن العلاج السلوكي تيار مستقل له مسلماته الخاصة ووسائله المستقلة.

المسلمات الرئيسية التي يتبناها العلاج السلوكي:

تتميز نظرة المعالج السلوكي عن غيره من أنواع العلاج النفسي بخصائص فريدة نذكر منها على سبيل المثال ما يأتي:

١ ـ المعالج السلوكي لا يبذل مجهوداً كبيراً ـ كزميله في التحليل النفسي ـ في البحث عن تفسيرات لا شعورية للسلوك، أو بمحاولة إرجاعه إلى صراعات طفلية مبكرة أو غرائز أو عوامل فسيولوجية. فتفسير السلوك أمر يختلف عن تشخيصه أو علاجه. بعبارة أخرى فإن العلاج السلوكي يختلف عن الأساليب التقليدية الشائعة في مدارس العلاج النفسي السابقة من حيث إنه يهتم بشكل الأعراض وبصورتها الراهنة، وكما يعاني منها

الشخص (إبراهيم ١٩٨٨، Krasner, 1990) إن المعالج السلوكي الذي يهدف - مثلاً - إلى علاج طفل مصاب بالقلق أو الخوف المرضي من السلطة المدرسية لا يبحث عن ذكريات الطفولة، ولا يعالج الخوف على أنه نتاج لعوامل لا شعورية، أو صراعات أوديبية في المراحل المبكرة من النمو الجنسي. إنه يجعل التحرر من الخوف هو الهدف الرئيسي الذي يجب أن تتجه له مجهودات العلاج. والمعالج السلوكي إذ يجعل هدفه التغيير المباشر من المشكلة ينظر للاضطراب على أنه سلوك شاذ أمكن اكتسابه بفعل أخطاء في عملية التعلّم.

٢ - كذلك نجد أن عمليتي التشخيص والعلاج في حالة العلاج السلوكي شيئان ملتحمان. بعبارة أخرى، فإن تشخيص المشكلة لا يعدو كونه محاولة جاهدة لتحديد التصرفات أو الأخطاء التي ارتكبت في حق الطفل فجعلته يخاف، أو يقلق. وفي تشخيصه للمشكلة يهتم المعالج السلوكي برصد الاستجابات أو ردود الأفعال البيئية (من قبل الأسرة أو المحيطين بالطفل) قبل ظهور العرض وعند ظهوره. ومن الأسباب التي يعرف أن تعديلها أو تغييرها سيؤدي إلى التخلي عن هذا السلوك، ومن ثم إلى إزالته. إن المعالج السلوكي يشخص لا ليفسر ولكن ليبحث عن الشروط التي أحاطت بعملية التعلم المرضي وهي الأسباب التي إذا أمكن إزالتها إمكن العلاج.

٣ - ومن المسلمات الرئيسية التي يتبناها المعالج السلوكي والتي تضعه في موقع فريد ومخالف جذرياً للعلاجات النفسية الأخرى أنه لا يرى - ما يراه المحللون النفسيون مثلاً - من أن الأعراض المرضية هي تعبير عن أمراض أخرى خفية، وأنه لإزالة الأعراض تجب إزالة ما وراها من أمراض أو صراعات. إن المعالج السلوكي يرى أن علاج العرض هو

علاج للمرض. وإن العلاج الفعال هو الذي يمكننا من التخلص من تلك الأعراض بنجاح (Eysenck, 1979) وهذا المنطق يختلف بالطبع عن منطق المرض الجسمي أو عن النموذج الطبي ـ العضوي الذي ينظر المعالج بمقتضاه إلى الإصابة بالصداع مثلاً على أنه عرض قد يخفي وراءه مرضاً آخر كالإنفلونزا. أو سرطان المخ، أو زيادة نسبة السكر في الدم. أو الإجهاد.. أو إلى غير ذلك من أمراض.

٤ ـ وينظر المعالجون السلوكيون بشك شديد إلى المسلمات التقليدية في العلاج النفسي والتي ترى أن الأعراض المرضية قد تتحول أو تستبدل بأعراض أخرى إذا لم تعالج أسبابها الكامنة وما وراءها من أمراض. إن الموقف الذي يتبناه المعالج السلوكي بصدد هذه القضية أن علاج الخوف مثلاً، سيجعل الطفل قادراً على مواجهة مشكلته الراهنة، ومن ثم سيتسع أمامه نطاق الصحة والنمو السليم: إذ سيكتسب ثقة بنفسه، وستتغير أفكاره اللا منطقية عن طبيعة أعراضه، وستتاح له فرص احتكاك جديدة كانت ممنوعة عليه بسبب مخاوفه.. وكل ذلك سيؤدي إلى تغيير شامل وإيجابي في شخصيته. أما القول بأننا نحتاج لتغيير الشخصية وحل صراعاتها قبل أن نغير مشكلة الخوف، والقول بأننا ما لم نفعل ذلك ـ أي ما لم نبدأ من الشخصية أولاً ـ فإن الخوف سيستبدل بخوف آخر أو مشكلة انفعالية أخرى، فهو قول غير مقبول من وجهة النظر السلوكية ويمثل نقطة خلاف علمية عميقة بين العلاج السلوكي وغيره من أنواع العلاج النفسي.

ولا تقف السلوكية ـ بصدد هذه النقطة ـ عند مستوى مناقشة الخلاف بشكل نظري مجرد، بل حاولت من خلال البحوث والدراسات المتعددة، والنماذج العلاجية أن تثبت أن علاج الأعراض لا يؤدي إلى ظهورها في شكل أعراض بديلة. وربما ـ لهذا السبب ـ نجد أن الموافقة على نشر أي

حالة من حالات العلاج السلوكي في إحدى دوريات العلاج السلوكي تشترط أن يقدم المعالج تقييماً لتطور الأعراض وما يرتبط بها من تغيرات سلوكية إضافية سلبية أو إيجابية بعد انقطاع العلاج. ومن هذه الناحية تدل التقارير المنشورة على أن التخلي عن الأعراض بعلاجها مباشرة وبالطرق السلوكية لا يؤدي إلى النجاح في إزالة هذه الأعراض فحسب، بل تعمم نتائجها لتحدث تغيرات إيجابية أخرى في الشخصية والسلوك لم تكن موضوعاً مباشراً للعلاج. فالنجاح يخلق نجاحاً آخر، واكتساب الثقة في علاج مشكلة معينة، سيؤدي إلى مزيد من الثقة في اكتساب أشكال إيجابية أخرى من السلوك.

٥ ـ أما من حيث المسلمات النظرية، فإن العلاج السلوكي، ولو أنه يعتمد على الحقائق التجريبية في علم النفس الأكاديمي بمدارسه المختلفة، إلا أنه يستظل أساساً بعباءة نظريات التعلم. فهو قد نشأ وتطور كمجموعة من القواعد الصالحة للممارسة الإكلينيكية والعلاج النفسي بفضل ظهور نظريات التعلم والشَّرطية. ويتبنى في نظرته للسلوك المرضي نفس النظرة التي تتبناها نظرية التعلم عند التعامل مع السلوك. ولهذا ينظر المعالج السلوكي للأمراض النفسية بصفتها استجابات أو عادات شاذة نكتسبها بفعل خبرات خاطئة. وبنفس المنطق ينظر المعالج السلوكي إلى عملية العلاج، فما تعلمناه من خبرات خاطئة يمكن أن نتوقف عن تعلمه، أو نستبدله بتعلم سلوك أفضل وأنسب. فإذا كنا قد اكتسبنا السلوك المرضي بفعل خبرات شاذة، فإننا يمكن أن نكتسب السلوك الصحي من خلال نفس مبادىء التعلم التي أدت إلى اكتسابنا السلوك المرضي (إبراهيم، ١٩٨٧).

وبالرغم من أن البدايات الأولى للعلاج السلوكي ـ والتي يعتبرها

البعض الثـورة الأولى في العـلاج النفسي. (Krasner,1990)ـ جـاءت مرتبطة بتطور نظريـات المنبه والاستجـابة التي كـان من روادها الأوليـن «بافلوف» و«واطسون» ومن بعدهما «سكينر». بالرغم من هذا، فإن هناك تصورات معاصرة بهذه الحركة، قد وسعت من القاعدة الرئيسية التي ترتكز عليها مسلماتها. وهناك الآن ما يسميه كريزنـر (Krasner, 1990) الموجـة الثـانية أو الثورة الثانيـة في حركـة العلاج السلوكي . هـذه المـوجـة بدأت تقريباً عام ١٩٧٥ وجاءت مصاحبة للتطورات الجـديدة في نـظرية التعلم أي بظهور نظريات التعلم المعرفي والتعلم الاجتماعي. (للمـزيد من هذه النظريات أنظر بـالعربيـة إبراهيم، ١٩٨٧). إن هـذه التطورات الحـديثة في نـظريات التعلم فتحت للمعـالجين السلوكيين آفاقـاً وإمكانيـات جديدة ومتعددة لتغيير السلوك. وقد أصبح بإمكاننا أن ننظر إلى البـدايات الأولى للعـلاج السلوكي ـ في تجـارب «واطسـون» مـع الـطفـل البـرت (Albert) أو «ماري كوفر جونز» (Jones) مع الطفل بيتر (Peter)ـ على أنها جميعاً تمتاز بالتبسيط الشديد إذا ما قارناها بما تتميز به الموجة الثـانية من العلاج السلوكي. ولهذا فنحن نفضـل أن ننظر لحـركة العـلاج السلوكي المعاصرة على أنها حركـة علاج متعـددة الأوجه، ويحسن هنـا أن نسلط الضوء على ما يعنيه ذلك بشيء من التفصيل. ومن خلال ذلك ستوضح ما ساهمت به نـظرية التعلم المعـرفي ونظريـة التعلم الاجتماعي من تـطور بالموجة الثانية من التقدم في العلاج السلوكي للطفل.

تحذيرات وتنبيهات متعلقة باضطرابات الأطفال:

يجب بـادىء ذي بدء أن نتحـاشى التسرع والعجلة في وصف طفـل معين بالقلق أو الاضطراب النفسي. ويتطلب ذلك أن نميز بوضوح بين ما هو مشكلة تحتاج للعلاج، وما هو شيء أو أسلوب تفرضه متطلبات النمو.

من المعروف مثلاً أن الفترة من سنتين إلى أربع سنوات ـ فيما يوضح لنا علماء النمو النفسي ـ تعتبر من أشق المراحل في تربية الطفل، لما فيها من حركة ونشاط واستكشاف للبيئة. ولهذا يكون من الطبيعي أن يتسم سلوك الطفل وتصرفاته بمظاهر قد يفسرها الوالدان خطأ على أنها نوع من التخريب والحراكية، وقد تدفع المتعجل إلى أن يتصور أن هناك حالة مرضية لدى هذا الطفل. إن التدمير والتخريب والعدوان والحركة الشديدة في هذه المراحل هي ـ فحسب ـ نابعة من تشخيصات الآباء وانزعاجهم، ولكنها بالنسبة للطفل تطور طبيعي، واكتشاف لقوانين الطبيعة وحب الإستطلاع.

فضلاً عن هذا، فإن غالبية مشكلات الطفل لا تنتج عن الاضطراب بمقدار ما تصدر عن عدم الخبرة والجهل. ومن ثم، فإن جهوداً كبيرة قد تبذل في محاولات العلاج واستشارة الخبراء يمكن اختصارها بإعطاء الطفل معلومات دقيقة ومفصلة عن كيفية السلوك السليم، أو كيفية أداء النشاطات المختلفة بكفاءة. Linetal. 1991. Herbert, 1987; Schmal.

ويدرك المعالج الحصيف، أيضاً، أن الغالبية العظمى من مشكلات الأطفال تكتسب بسبب أخطاء في عملية التعلم أو نتيجة لأخطاء بيئية. فالطفل الذي يحاكي ما يلاحظه في أبيه أو إخوته من اندفاع أو عدوان، أو أصوات عالية وكلمات نابية لا يدري أنه بمحاكاته تلك يتعلم سلوكاً مرضياً أو شاذاً ـ ولهذا تبين البحوث أو اضطرابات الأطفال تكون تعبيراً مباشراً عن أخطاء أو اضطرابات في البالغين أنفسهم ولحكمة ما جرت عادة المعالج النفسي أن لا يحكم على سلوك الطفل بمعزل عن سلوك المحيطين به. وربما لهذا السبب نجد أن البحوث تكشف عن تزايد في مشكلات الأطفال إذا ما كان الجو الأسري نفسه مفعم بالمشاكل والصراعات (Harris, 1986;

. Kazdin, 1990; Spiegler, 1983)

إذا كان تشخيص مشكلة الطفل لا يجب أن يتم بمعزل عن الظروف الاجتماعية والأسرية، فإن العلاج السلوكي يتطلب أيضاً ذلك. ولهذا فإن المعالج السلوكي يحتاج إلى تعاون البالغين والمربين والزملاء أو المشرفين على الطفل. بعبارة أخرى، فإن العلاج السلوكي عملية نشطة يساهم فيها المعالج والطفل والآباء (أو بدائلهم) جميعاً. وهي عملية ممتدة، أي أن تنفيذها لا يقتصر على الساعة التي يمضيها الطفل في العيادة النفسية، بل يجب أن تمتد للأسرة أو المدرسة أو كليهما معاً.

ويجد المعالج السلوكي في أحيان كثيرة أن علاج مشكلات الطفل بطريقة ناجحة لا يقتصر على علاج الطفل بل قد يتطلب علاجاً وتعديلاً في سلوك البالغين أنفسهم. ومن ثم فقد يمنح بعض وقته وجهده للأسرة محاولاً إرشاد أفرادها إلى طرق أسلم من التفاعل والتصرفات Eimers & Aitchison; 1977; Harris, 1986; Herbert, 1987 a, 1987 b; 1988. Ibrahim & Ibrahim 1990; Ibrahim, Glick & Ibrahim. 1991; Ingersoll.

الفصل الثالث

العلاج السلوكي المتعدد المحاور
ومشكلات الطفل

لكي نقوم بعلاج طفل يشكو مثلاً من اضطراب معين كالعجز عن ضبط النزعات العدوانية، فإن المعالج السلوكي الحديث يمكن أن ينظر إلى هذا السلوك العدواني من زوايا مختلفة. مثلاً قد يرى أن هذا السلوك العدواني يمثل أو يعبر عن:

أ - رغبة الطفل العدواني في الحصول على مزايا أو اهتمامات خاصة.

ب - خبرات سيئة مر بها هذا الطفل في مواقف مماثلة كان يشعر خلالها بالتهديد وعدم الطمأنينة والتعدي.

جـ - قصور في المهارات الاجتماعية لهذا الطفل تجعله عاجزاً عن حل صراعاته ومشكلاته الاجتماعية بطرق غير عدوانية.

د - تفسيرات سيئة يفسر بها هذا الطفل الموقف مما يجعله يستنتج أنه غير كفء أو أنه ضحية وموضوع للامتهان.

ولعلاج هذا الطفل نجد أن المعالج السلوكي قد يدربه على استخدام أساليب بديلة وجديدة تمكنه من الحصول على المزايا التي يريدها بطريق مشروع. كما يمكن أن يعلمه طرقاً جديدة من التفكير وحل المشكلات. ويمكن أن يساعده على تغيير توقعاته القديمة أو القيم التي يتبناها نحو بعض الأهداف أو قد يخضعه لسلسلة من التدريبات الاجتماعية المكثفة

حتى تتكون لديه مهارات اجتماعية تساعده فيما بعد على حل مشكلاته بطريقة أكثر إيجابية.

بعبارة أخرى، فإن نظرتنا لمشكلات هذا الطفل لا يجب أن تجرد هذه المشكلات من طبيعتها المركبة. ولهذا يجيء العلاج ليخاطب جوانب القصور في المشكلة من زواياها المختلفة.

ويتماثل العلاج السلوكي المتعدد المحاور من حيث تنوع أبعاده مع نفس نظرتنا للسلوك الشاذ والاضطراب. فأي سلوك مرضي ـ فيما نعتقد ـ توجد له على الأقل محاور رئيسية هي:

١ ـ الموقف أو الحوادث السابقة التي تثيره وتساهم في تشكيله وما تنطوي عليه هذه الحوادث أو المواقف من خبرات سيئة أو ألم أو إحباط.

٢ ـ السلوك الظاهر أي الأفعال السلوكية التي يعبر الشخص من خلالها عن هذا الاضطراب كالتهتهة، أو التبول اللاإرادي. والعجز عن الإحتكاك البصري، وإحمرار الوجه، أو شحوبه، أو هروب من المدرسة.. وتجنب لبعض المواقف.

٣ ـ المكونات الانفعالية أو التغيرات العضوية الداخلية التي يحدثها هذا الاضطراب مثل زيادة ضربات القلب، ازدياد في سرعة التنفس، النشاط الهرموني... إلخ.

٤ ـ الجوانب الفكرية أو المعتقدات الخاطئة التي يتبناها الشخص عن نفسه أو عن المواقف التي يمر بها. وينطوي هذا الجانب على ما يصف التفكير من مبالغات أو تطرف، أو ما يقوله الشخص لنفسه من أفكار سلبية أو انهزامية.

٥ ـ ضعف المهارة في التفاعل الاجتماعي، أو قصور المهارات الاجتماعية، فالعدوان والخجل، والانزواء وغيرها يمكن النظر إليها

كدلالة على ضعف المهارات الاجتماعية أو افتقاد للمتطلبات الإيجابية للتفاعل الاجتماعي السليم والتواصل الموجب بالآخرين.

ولأن هذه المحاور السابقة تتفق وتتداخل فيما بينها في إبراز السلوك المرضي، وتشكله وتعمقه، فإن المواجهة العلاجية يجب أن تعكس هذه الرؤية المتنوعة المحاور. ونظراً لأن المحاور الخمسة السابقة جميعها ـ فيما عدا المحور الأول الخاص بالموقف أو الحوادث الخارجية ـ يمكن أن تكون تحت سيطرة المعالج السلوكي، فإننا نجد أن من المطالب الحديثة للعلاج السلوكي هي توجيه الجهد لمعالجة هذه الجوانب الأربعة (أي السلوك الظاهر ـ الانفعالي ـ المكونات الفكرية والأساليب المعرفية ـ ونواحي التفاعل الاجتماعي).

ونتناول ـ مثالاً آخر على صدق هذه الرؤية ـ طفلاً يعاني من القلق الاجتماعي الشديد بصورة تحرمه من التفاعل الجيد مع زملائه أو مدرسيه أو أي شخص آخر على درجة من الأهمية أو الجاذبية له. إن قلقه في الحقيقة يترجم نفسه في أشكال متعددة ومتصاحبة وتحدث جميعاً في وقت واحد، فهو يشعر بالخفقان والغصة ويزداد تنفسه، ويجف لعابه كدلالة على الانفعال. أما ما نراه من سلوك ظاهري لهذا القلق فقد يظهر في صعوبات الحديث (التهتهة أو الحبسة الصوتية) أو اللجلجة في الكلام وشحوب الوجه والشفتين، وانكسار البصر وخفوت الصوت. كما قد لا يجد موضوعات مناسبة للحديث لتخرجه من ورطته أو تساعده على استمرار حواره وتفاعله كدلالة على ضعف المهارة الاجتماعية. وإذا سألته عما كان يفكر فيه خلال هذا الموقف المربك فستجد أنه كان يتكلم مع نفسه بصوت غير مسموع، بأنه (طفل) عاجز وسيفشل فشلاً ذريعاً في أن يحول هذا الموقف لصالحه.

ويتطلب العلاج الناجح لهذا الطفل توجهاً لتعديل كل هـذه المحاور من الاضطراب فمن الممكن أن نعلمه أساليب جديدة لضبط انفعالاته (من خلال المساندة الوجدانية أو تدريبه على الاسترخاء العضلي مثـلاً)، كما يمكن أن نعلمه أساليب جديدة من السلوك أو نسـاعده على التخفف من الأساليب السلوكية المرضية (من خلال تدريبه على الطلاقة والتخلص من التهتهة)، كما يمكن أن نعلمه بأن لا يفكر في نفسه تفكيراً سلبياً وألا يتوقع الفشل، وألا يضفي على الموقف الوشيك الحدوث قيمة إيجابية أكثر مما يجب (تعـديل في طـرق التفكير والقيم). ويمكن أيضـاً أن نعلمه طـرقـاً جديدة في تبادل الأحاديث، واختلاق موضوعات للحوار، وطرح الأسئلة كهدف من أهداف تعـديل طـرق التفاعـل الاجتماعي ومـواجهة جـوانب القصور في المهارات الاجتماعية.

هـذه المحاور الأربعـة السابقـة التي تشكل في مجمـوعهـا العـلاج السلوكي المتعدد الأوجه وتميـزه، ترتكـز على أربع نـظريات رئيسيـة في التعلم تمثل بدورها الأسس النظرية الرئيسية للعلاج السلوكي.

الأسس النظرية للعلاج السلوكي المتعدد المحاور:

تـركز منـاهج العـلاج السلوكي للطفل ـ كغيـرها من المنـاهـج التي تستخدم في علاج مشكـلات الراشـدين ـ على خمسة محـاور كما بينـا. وتمثـل هذه المحـاور الخمسة في مجمـوعها النـظريات الـرئيسية للتعلم وهي:

أ ـ التعلم الشرطي:

ويطلق العلماء على هذا النوع من التعلم أحياناً اسم نظرية المنبـه ـ الاستجابة وهي تتخذ من نظريـات بافلوف الدعامة الرئيسية بكل ما تتميز به من قواعد وقوانين.

ومن الميسور أن ترد بدايات هذه النظرية إلى دراسات بافلوف للفعل المنعكس، وهي التي أكسبته تقديراً واسعاً بين العلماء، والتي شاءت أن تجعل منه مؤسس الوجهة السلوكية في علم النفس عندما استطاع «واطسون» أن يطوعها لوصف الأمراض النفسية وإزالتها.

أثبت «بافلوف» أن الحيوانات في تجاربه تعلمت أن تستجيب بإفراز اللعاب لمنبهات محايدة كصوت جرس أو رؤية ضوء، إذا ما اقترن ظهور هذا المنبه بتقديم منبه أصلي هو الطعام. بعبارة أخرى ـ وإذا استبدلنا الحيوان بالإنسان ـ فإننا نستجيب ونتصرف نحو كثير من الأشياء المحايدة إذا ما تبينا أن ظهورها شرط من شروط منبهات أخرى تشبع حاجاتنا الرئيسية للطعام والجنس والمكانة، أو تهدد إشباعنا لهذه الحاجات. إن كثيراً من اضطراباتنا وسماتنا الشخصية هي استجابات اكتسبناها بهذا الشكل حتى تحولت إلى عادات مرضية أو صحية ـ وليست نتاجاً لغرائز طبيعية أو صراعات داخلية. فالقلق، والخوف، والتفاؤل، والتشاؤم أمكن تفسيرهاـ بالأعتماد على نظريات «بافلوف»ـ على أنها استجابات شرطية لمنبهات اكتسبت قدرتها على إثارة هذه الجوانب السلوكية بسبب ارتباطها بأحداث تبعث على الضرر أو الألم، النفع أو الفائدة.

أما عن العمليات الرئيسية والقواعد التي يتم من خلالها التعلم الشرطي، فقد نجح «بافلوف» في وضع قائمة منها لم تزل تساهم بشكل مثير في تطور حركة العلاج السلوكي. فلكي يحدث التعلم الشرطي لا بد أن يحدث اقتران بين حدوث المنبه الشرطي (الجرس مثلاً) والمنبه الأصلي (الطعام). أو أن يكون المنبه الأصلي (الطعام) مسبوقاً بالمنبه الشرطي بفرق زمني ضئيل حتى لا تحدث مشتتات أخرى تمنع من اكتشاف الرابطة بين المنبهين.

وعندما نتعلم الاستجابة للمنبه الشرطي يحدث تعميم على كل المنبهات المماثلة له. فالطفل الذي تعلم أن يستجيب بجزع لمشهد فأر، سيستجيب بجزع لكل الفئران المماثلة وربما لكل حيوان ذى فراء.

ونتعلم أن نستجيب لا لمنبه واحد شرطي فحسب بل يمكن أن نتعلم الاستجابة لسلسلة من المنبهات الشرطية. فإعطاء جرعة مرة من الدواء للطفل في المستشفى، ستجعله يستجيب في المستقبل بألم لا لمشهد الدواء فحسب (منبه شرطي ١) - بل أيضاً للممرضات (منبه شرطي ٢) - وللأطباء (منبه شرطي ٣) - ولمشهد المستشفى (منبه شرطي ٤) - ولرائحة الدواء (منبه شرطي ٥) - ويطلق على هذه العملية المستويات العليا من التشريط التي يتم من خلالها استبدال سلسلة من المنبهات الشرطية بمنبه شرطي واحد. بحيث إن كل منبه منها يؤدي إلى حدوث الاستجابة الشرطية (الخوف - الغثيان).

وما تعلمناه يمكن أن نتوقف عن تعلمه، ومن ثم يقدم لنا «بافلوف» مبدأ إنطفاء التعلم. ويتم ذلك عندما تختفي الرابطة بين المنبهات الأصلية والمنبهات الشرطية فالطفل الذي يتكرر ذهابه للمدرسة، ودون أن تحدث الخبرات المؤلمة السابقة والتي أدت إلى تشكيل مخاوفه نحوها في السابق ستنطفىء وتتلاشى مخاوفه تدريجياً.

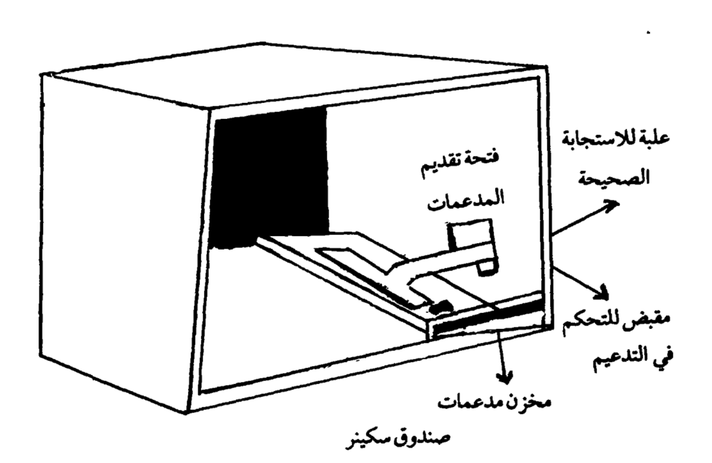
على أن مجرد إعادة الرابطة بين المنبه الشرطي (المدرسة مثلاً) والمنبه الأصلي (عدوان أحد الزملاء) بعد إنطفاء الاستجابة، سيؤدي إلى ظهورها من جديد وبقوة. ويطلق على هذه العملية التحسن التلقائي (Levis, 1990 Krosrer 1990) وسنرى فيما بعد الأساليب السلوكية التي تكونت بتأثير هذه النظرية في مجالات العلاج السلوكي للطفل.

(Adesso, 1990; Eimers & Aitchison, 1977; Eyserck, 1979 Herbert,

1987 a; la Zarus;1971; Wolpe, 1958, 1973; Wolpe & la Zarus, 1966).

ب ـ التعلم الفعال (٦):

التعلم عند «بافلوف» يتم على نحو آلي نتيجة للرابطة التي تتكون بين المنبهات الأصلية والمنبهات الشرطية. لكن التعلم الفعال ـ الذي وضع أسسه المنهجية ـ العالم الأمريكي الراحل «سكينر» يقوم في مجمله على قاعدة رئيسية مؤداها أن السلوك هو حصيلة ما يؤدي له من نتائج وآثار. ومن هنا يسمى «سكينر» باسم التشريط الفعال (Skinner, 1957). للإشارة إلى أن تقوية جوانب معينة من السلوك تتوقف على ما يتبع هذا السلوك من نتائج إيجابية (كالتدعيم أو المكافأة) أو السلبية (العقاب) (أنظر شكل ١ صندوق سكينر للإطلاع على إجراءات تجاربه بهذا الصدد)



صندوق سكينر

شكل ١ ـ : صندوق سكينر الذي يبين من خلال استخدامه أن تدعيم استجابة معينة يؤدي إلى تقوية هذه الاستجابة. وقد أصبح التدعيم من المبادىء الأساسية في ضبط كثير من الجوانب المرضية في السلوك لدى الأطفال.

ومن المتفق عليه بين علماء العلاج النفسي ـ السلوكي ـ أن كثيراً من جوانب الشذوذ في سلوك الطفل تحكمها، ويمكن تفسيرها في ضوء هذه النظرية. فالاستجابة للطفل كلّما صرخ أو أجهش بالبكاء بعناقه وتقبيله ستؤدي في غالب الظن إلى أن يصبح البكاء أو الصراخ أسلوباً مفضلاً لهذا الطفل كلما أحتاج إلى تحقيق رغبة معينة أو إلى إثارة الإنتباه. أضف لذلك أن التدعيم الخاطىء أي الانتباه وإظهار الإهتمام ـ عندما تصدر عن الأطفال مشكلات سلوكية معينة كالسباب والتهجم على الآخرين، أو العزوف عن الإتصال ستؤدي إلى تقوية هذه الجوانب المرضية من السلوك وليس إلى اختفائها. ولعل من الأسباب الرئيسية في فشل العلاج النفسي التقليدي، هذا الإهتمام الذي يبديه المعالج والوالدان بالجوانب المرضية لعلاجها. ولهذا فعندما يستخدم التعلم الفعال بطريقة منظمة بأن يوجه للأشكال الإيجابية من السلوك بدلاً من الإهتمام بالجوانب المرضية فقط، فإنه يتحول إلى وسيلة علاجية تساعد على تقوية كثير من الجوانب الصحية في السلوك الإنساني.

وتتضمن نظرية التعلم الفعال عدداً من المبادىء الرئيسية التي ارتبطت بنمو العلاج السلوكي للطفل من أهمها التدعيم الإيجابي والتدعيم السلبي، والعقاب والتشكيل.

(Ecraigheadetal. 1976; Eimers & Aitchison, 1977; Franks & Barbracke 1986; Herbert 1987 a; 1987 b; Karoly 1975; Kazdir 1990 o; Skinner; 1953; 1979).

ولعل من أكثر هذه المبادىء شيوعاً هو مبدأ التدعيم الإيجابي . وهو يعني أي فعل يؤدي إلى زيادة في حدوث استجابة معينة أو تكرارها. ولهذا فإن التدعيم الإيجابي يستخدم أحياناً للإشارة إلى مختلف المكافآت أو الحوافز التي نستخدمها لتشجيع ظهور سلوك معين. لكن التدعيم الإيجابي يمتد ليشمل بالإضافة إلى الحوافز والمكافآت المادية (أي ما يسمى بالمدعمات الأولية المباشرة) يمتد ليشمل التدعيم الاجتماعي كالمدح والتقريظ والابتسام والربت إثر ظهور جوانب مرغوبة من السلوك.

أما التدعيم السلبي فيتضمن التوقف عن إظهار منبه منفر أو كريه عند ظهور الاستجابة المرغوبة فالتوقف عن حرمان الطفل من لعبة أو من أداء نشاط معين بأن نسمح له باللعب أو بالخروج عندما يبدو منه ما يدل على التغير الإيجابي في سلوكه يعتبر نوعاً من التدعيم السلبي . والتدعيم السلبي والإيجابي يتشابهان من حيث ان كليهما يؤدي إلى شيوع جوانب مرغوبة من السلوك.

ولكي يكون التدعيم فعالاً أي لكي يؤدي إلى النتائج المرغوبة تبين دراسات «سكينر» عدداً من الشروط منها: أن يكون المدعم محبوباً ومرغوباً من الكائن، وأن تكون له قيمة تحددها ما يبذله الكائن من جهد للحصول عليه. وأن يكون فورياً أي يجب أن يقدم فور ظهور الاستجابة المرغوبة وأن يكون متقطعاً أي أن يقدم أحياناً ويحجب أحياناً أخرى، لأن تجارب سكينر تثبت أن السلوك الذي يكتسب بفعل التدعيم المتقطع يكون *استمراره أكثر وأقوى من السلوك الذي يكتسب* بفعل التدعيم المستمر. ولا يتعارض التدعيم المتقطع مع فكرة التدعيم الفوري، فقد يكون التدعيم فورياً ومتقطعاً في نفس الآن.

أما العقاب فهو يعني إظهار منبه مؤلم إثر ظهور سلوك غير مرغوب.

فضرب الطفل أو حرمانه من اللعب (عندما يهمل في أداء واجباته أو عندما يعتدي بالضرب على أحد أفراد الأسرة) يعتبر نموذجاً جيداً لاستخدام العقاب في تعديل السلوك ومن أشكال العقاب الحرمان ، والجزاءات التي توقع على الكائن إثر ارتكاب خطأ معين . وينظر علماء التعلم من أمثال «سكينر» و«ثورنديك» -Thorn dike (Levis, 1991) بشك إلى قيمة العقاب في التوقف عن السلوك المرضي . فبينما كان «ثورنديك» يعتقد أن المكافأة والعقاب من شأنهما أن يؤديا إلى زيادة السلوك المرغوب واختفاء السلوك غير المرغوب تراجع ـ فيما بعد ـ عن هذا الرأي ليثبت أنه بالرغم من أن المكافأة تؤدي إلى زيادة في شيوع السلوك المرغوب، فإن العقاب يؤدي إلى قمع الاستجابة وتجنبها . ومن عيوب العقاب أيضاً أن تأثيره مؤقت، فعادة ما يعود السلوك المرضي إلى الظهور في مواقف أخرى (إبراهيم، ١٩٨٧ ,Levis 1990, Milur, 1990) .

أما التشكيل فيستخدم عندما نريد أن نتعلم سلوكاً مركباً يصعب القفز إلى تعلمه دفعه واحدة، كتعلم الكتابة أو اللغة . ويتطلب هذا المبدأ تقسيم السلوك المركب الذي نريد اكتسابه إلى استجابات أصغر ثم يبدأ التعلم من خلال تدعيم الاستجابات الصغرى المؤدية إلى الهدف النهائي .

وهناك مبادىء أخرى لا يتسع المجال لذكرها هنا، لكن الذي لا شك فيه أن حركة العلاج السلوكي إمتدت وزادت عمقاً وانتشاراً بفضل هذه المبادىء التي صاغتها نظرية التعليم الفعال. وسنرى فيما بعد كيف أمكن التحكم بفاعلية في كثير من الاضطرابات السلوكية بين الأطفال بسبب هذه المبادىء بما في ذلك الاضطرابات البسيطة من قضم الأظافر، أو التبول اللاإرادي إلى الهلوسة والهواجس والجريمة .
(Gon Zales et al., 1986; Hurris, 1986; Ingersoll, 1988; Koslow &

Rocusir, 1990; Kasdir, 1990; O'leary & Wilson, 1975; and Schaef-er t a l., 1987).

جـ ـ التعلم الاجتماعي:

تعتبر نظرية التعلم الاجتماعي كما صاغها «باندورا» ,Bandura) (1969 من أكثر النظريات المعاصرة تأثيراً في تطور حركة العلاج السلوكي للطفل. وقد ركز «باندورا» دراساته وتجاربه على الأطفال لكي يثبت أن كثيراً من الجوانب المرضية من سلوك الأطفال ـ كالعدوان الذي كان من الموضوعات الرئيسية له ـ تتكون بفعل القدوة ومشاهدة الآخرين وهم يقومون بها. (Bandura, 1966, 1977).

وقد بين «باندورا» أن عملية التعلم الاجتماعي عملية نشطة وتحتاج لشروط تضمن نجاحها منها: إعطاء تعليمات لفظية خلال ملاحظة النموذج. ومنها الدوافع والاهتمامات الشخصية للطفل التي تدفعه لأن يتعلم بسرعة الأشياء التي تتفق مع هذه الحاجات. وأيضاً يساعد الأداء الفعلي للسلوك على سرعة تعلمه خاصة إن كان يتضمن استجابات مركبة نسبياً. وكذلك تزداد القدرة على التعلم الاجتماعي من خلال بعض الشروط العقلية كارتفاع الذكاء، وقدرة الشخص على تنظيم ذاته وبيئته، كما سنرى عند العرض لبعض طرق العلاج السلوكي التي اعتمدت على مبادىء التعلم الاجتماعي.

(Argyle, 1973; 1986; Bandura, 1969; 1977; Her- bert 1987 b; Mor-rison, 1990, Weiss, 1990).

وتتيح لنا نظرية التعلم الاجتماعي عن أن نتعامل مع كثير من جوانب السلوك مرضياً كان أو عادياً ـ على أنها تكونت بفعل ما نتعلمه من الآخرين وما نلاحظه بينهم. وفي مجال الأطفال ـ بشكل خاص بنيت الدراسات

المبكرة لهذه النظرية (Bandura 1977) على أساس أن كثيراً من جوانب الاضطراب النفسي بما فيها العدوان والقلق تكتسب لدى الطفل بفعل تأثير الآخرين وملاحظته لهم. وتشير نتائج مبكرة في العلاج السلوكي أنه من الممكن علاج الأطفال من المخاوف المرضية إذا لاحظوا أشخاصاً آخرين يتفاعلون بطمأنينة ودون خوف مع الموضوعات المرتبطة بخوف هؤلاء الأطفال (Nietzelx Susman, 1990). وتؤيد ملاحظات المرضى العاديين أننا نكتسب بالفعل رصيداً سلوكياً هائلاً من خلال ملاحظاتنا للآخرين ومحاكاتنا لما يفعلون.

لكن ما نكتسبه من الآخرين لا يكون بالضرورة إيجابياً فالطفل الذي تحيط به أسرة خائفة جزعة يكتسب بالفعل منها مخاوفها وموضوعات جزعها. والأب الذي يهرب من الضغوط لتناول المهدئات والعقاقير يرسم أمام الطفل نموذجاً سلوكياً يشجع على الهروب وعدم مواجهة المشكلات في وقتها المناسب.

وقد رأينا أن من الأسباب التي تجعل بعض فنيات العلاج بالعقاب أسلوباً ممقوتاً هي أنها ترسم أمام الطفل نموذجاً عدوانياً يشجع على استخدام العدوان ويؤدي إلى عكس ما يهدف إليه الوالدان تماماً.

وتوضح نظرية حديثة في العلاج الأسري (Madares, 1988) إن هناك دائماً ارتباطاً قوياً بين مخاوف الأطفال ومخاوف أبائهم. ولهذا فقد نجد أسرة كاملة تخاف من حيوانات معينة، أو تتحكم فيها اضطرابات كالقلق الاجتماعي، أو تنتشر في أفرادها اضطرابات سيكوسوماتية خاصة بها كالصداع والأرق، وقرحة المعدة... إلخ. ونظراً لأن كثيراً من هذه الاضطرابات لا تخضع للوراثة بكاملها فإنها في الغالب قد أمكن اكتسابها بفعل ملاحظة أفراد الأسرة الآخرين أو بسبب ما يخلقه كل منهم أمام

الآخر ـ خاصة أمام الصغار ـ من نماذج سلوكية وتدعيمات لهذه الشكاوى .

وتساهم عمليات التعلم الاجتماعي في نمو بعض أنماط الاضطراب بين الأطفال والبالغين من المرضى العقليين . وفي الحالات الأخرى الأقل خطورة من الأمراض العقلية تظهر الاضطرابات الاجتماعية بدرجات متفاوتة فتضعف قدرة الشخص على التفاعل الاجتماعي في المنزل أو المدرسة .

إن من أحد الجوانب الرئيسية لفهم الاضطراب النفسي لدى الأطفال هو قصور المهارات الاجتماعية بكل ما يرتبط بها من جوانب ضعف في التفاعل الاجتماعي الإيجابي . وقد يجيء قصور المهارات الاجتماعية مستقلاً في شكل اضطرابات يلعب فيها هذا القصور الدور الأساسي وذلك كما في حالات القلق الاجتماعي والخجل، والتعبير عن الانفعالات الإيجابية (كالعجز عن إظهار الحب والمودة والإهتمام) أو السلبية (كالعجز عن التعبير عن الإحتجاج أو رد العدوان) .

وقديجيء مصاحباًلكثير من الاضطرابات الأخرى . فقد تبين أن فئات كثيرة من الاضطراب السلوكي بين الأطفال ـ بما فيها الاضطرابات العصابية والذهانية والسيكوفيزيولوجية يظهر فيها قصور واضح في المهارات الاجتماعية بما فيها العجز عن الإحتكاك البصري أو تبادل الحوار، والجمود الحركي ، وعدم الاستجابة للتفاعل الاجتماعي .

وتعتبر نظرية التعلم الاجتماعي من أخصب النظريات في الوقت الحالي التي تسمح لنا بتدريب المهارات الاجتماعية . وقد تطورت منها أساليب متعددة من أهمها : التعلم من خلال ملاحظة النماذج (أو التعلم بالقدوة)، تدريب القدرة على توكيد الذات، لعب الأدوار . ومن المهم أن

نتدرب على كيفية استخدام هذه الأساليب وحدود تطبيقاتها، وشروط الفاعلية فيها، وأهم النتائج العلاجية المرتبطة باستخدامها.

د ـ التعلم المعرفي:

تسلم نظريات التعلم المعرفي (Beck, 1960 Ingram & Scott, 1990) بأن الناس لا يتعلمون فقط من خلال القواعد الشرطية، أو التعلم الاجتماعي، بل وأيضاً من خلال التفكير في المواقف ومن خلال إدراكاتنا وتفسيراتنا للحوادث التي نمر بها.

ومن الممكن أن نحدد مع «ميشل» (Mischel, 1993) «إنجرام» و«سكوت» (Ingram & Scott) أربعة أبعاد معرفية رئيسية يجب الانتباه لها عند التعامل مع المشكلات النفسية بشكل عام.

١ ـ الكفاءة أو القصور المعرفي:

أي المهارات والقدرات الخاصة والذكاء. فالشخص الذكي، المرن عقلياً، والذي لديه رصيد جيد من المعلومات عن موضوع معين يتعلم بسرعة وبطريقة أفضل من الشخص المتصلب، والمحدود المعرفة، والأقل ذكاء.

٢ ـ مفهوم الذات:

وما نحمله من اعتقادات خاصة من إمكانياتنا الشخصية وقدرتنا. فالطفل الذي يعتنق مفهوماً عن نفسه بأنه أقل كفاءة من غيره أو بأنه غير محبوب عادة ما سيتبنى جوانباً من السلوك المرضي كالقلق والاكتئاب أكثر من الطفل الذي يعتقد أنه محبوب وعلى درجة عالية من الجاذبية والكفاءة.

٣ ـ القيم والإتجاهات:

التي نتبناها عن المواقف أو الأشخاص الذين نتفاعل معهم. فالطفل

الذي يعتقد أن الجاذبية الاجتماعية وتقبل الأطفال الآخرين له أهم لديه من النجاح الأكاديمي والإنجاز سيشعر بالإحباط الشديد أو التعاسة عندما يوضع في موقف يشعر فيه برفض الآخرين له.

٤ ـ التوقعات:

التي نتبناها عند التفاعل مع المواقف الخارجية تحدد نوع المشاعر التي تنتابنا في هذه المواقف وشدتها، واستمرارها. ويؤكد «البرت أليس» (Ellis, 1962) و«بيك» (Becke 1976) أن كثيراً من الاضطرابات النفسية والعقلية تتكون بفعل توقعاتنا غير العقلانية، وغير الواقعية خلال التفاعلات المختلفة مع الآخرين: (Beck, 1977; 1987; Ellis, 1987; Golfried & Goldfried; 1975; Hawton, 1991; Ingram & Scott, 1990; Kendell et al., 1986).

هـ ـ المؤازرة الوجدانية (حركة التعليم الملطف):

تطورت في السنوات الأخيرة حركة جديدة من العلاج يراها أصحابها (McGee, Menolascino,Hobbs, & Menousek,1987) بديلاً للعلاجات السلوكية التقليدية في مجال التعامل مع المشكلات النفسية والسلوكية بين المتخلفين عقلياً والمضطربين. ويطلق أصحاب هذه الحركة عليها اسم التعليم الملطف (Ibrahim & Ibrahim, 1990).

وبالرغم من بعض الاختلافات الرئيسية بين التعليم الملطف والعلاج السلوكي، فإن هناك نقاط تماثل تجعل أوجه الشبه بينهما أكثر من أوجه الاختلاف. فالتعليم الملطف مثله مثل العلاج السلوكي يبدأ بتحديد المشكلة تحديداً نوعياً ويرسم أهدافاً مسبقة للعلاج، ويستخدم كثيراً من الفنيات الشائعة عن العلاج السلوكي كالتدعيم والتجاهل. ومن ثم فإننا نراه مكملاً ـ وليس بديلاً ـ للعلاج السلوكي. لكن التعليم الملطف

يختلف عن المناهج السلوكية التقليدية في جوانب منها:

١ ـ إنه يرفض استخدام العقاب تماماً. . ويتجنب استخدام الأساليب التنفيرية في تعديل السلوك. بما في ذلك كل أشكال العقاب كتكاليف الاستجابة والإبعاد المؤقت.

٢ ـ يرفض عملية الضبط والتحكم كهدف من الأهداف العلاجية ويبشر بأن أهداف العلاج يجب أن تكون متجهة لتكوين رابطة وجدانية بين المريض والقوة المعالجة.

٣ ـ يتبنى فلسفة ديمقراطية في مقابل الفلسفة التسلطية (التي يرى أصحاب التعلم الملطف أنها تميز حركة العلاج السلوكي). بعبارة أخرى فعملية العلاج في ضوء هذا المنهج تتجه إلى تكوين صلات وجدانية قوية بالمريض، وتتبنى وجهة نظر تربوية نحو مشكلاته، وتركز على التبادل والأخذ والعطاء بين الطفل والمعالج خلال عملية العلاج.

٤ ـ يراعي العلاج الملطف الجوانب الوجدانية ويجعل لها موقعاً قوياً في أي خطة علاجية بما في ذلك التركيز على الحب والتقبل والتسامح والدفء واحترام المريض. . وذلك كما سنرى تفصيلاً فيما يلي:

الفلسفة العامة للعلاج الملطف:

١ ـ كل التفاعلات الإنسانية ـ ناجحة أو فاشلة ـ تعتمد أساساً على إتجاهاتنا ومعتقداتنا وأحكامنا الأخلاقية المتبادلة. فالإتجاه الذي يحمله كل منا نحو الآخر وما نحمله من أحكام أو آراء متبادلة من شأنها أن تحكم عملية التفاعل وتكتب لها أما النجاح أو الفشل. ومن ثم،فإننا إذا كنا نعتقد أن الطفل المشاغب (مثلاً) هو شخص قد أفسدته التربية والتدليل، فإن تفاعلاتنا مع هذا الطفل ستتجه في الغالب الأعم إلى الحزم والعقاب

وإملاء الأوامر. وقد يساهم أسلوبنا هذا بدوره في تكوين معتقدات وأحكام لديه يرانا بمقتضاها أننا لا نفهمه وأننا نتسلط عليه، ولا نصغي لمشاعره. . ولهذا فإن التفاعل الصحي ستبتره منذ البداية الأحكام والآراء المتبادلة للأشخاص موضوع هذا التفاعل. ويطلق أصحاب التعليم الملطف على هذه المجموعة من القيم الشخصية اسم الوضعية العقائدية أو الإطار المرجعي الشخصي الذي نسترشد به خلال عملية التفاعل والذي من شأنه أن يحكم نشاطاتنا اليومية.

والوضعية القيمية شيء غير محدد بدقة. . فهي كإطار مرجعي تتغير دوماً بحسب ما نواجه من الشخص الذي نتفاعل معه. ومن ثم فهي تتعدل وتتغير عندما نواجه شخصاً عدوانياً أو انسحابياً.

ومن المهم الانتباه إلى الجهاز القيمي لكل شخص خلال عملية العلاج والتفاعل. . هذا الانتباه كفيل بألا يجعل هدفنا هو التركيز على تعديل جانب محدد من السلوك الشاذ، أو القفز إلى استخدام الأساليب الفنية الجاهزة. إن معرفتنا بالجهاز القيمي للطفل العدواني أو المنسحب، تساعدنا بادىء ذى بدء على إقامة إطار عمل يمكننا من خلاله تقدير نتائج التفاعل، ومدى استناده على المبدأ الرئيسي من مبادىء العلاج الملطف وهو التبادل الإنساني بين الطرفين (المعالج والطفل).

٢ ـ العلاج بالتعليم الملطف يتبنى قيماً لا تسلطية. بعبارة أخرى فهو يراعي بدقة أن لا يؤدي التفاعل العلاجي إلى خسارة ما للطفل ومن ثم يؤكد التعليم الملطف مساندة الطفل، والصداقة، والإعتماد المتبادل بدلاً من التركيز على الإنصياع والطاعة والخضوع.

والهدف الرئيسي من العلاج الملطف هو تكوين رابطة وجدانية قائمة على مساندة المريض. ومن ثم يهدف المعالج هنا إلى تطوير علاقة

علاجية بالطفل قبل الدخول في خطة العلاج. ولهذا يبذل المعالج جهداً كبيراً في تطوير علاقة إيجابية بالطفل قائمة على الدفء والتقبل والتبادل.

ومن خلال الرابطة الوجدانية التي تتكون تدريجياً مع الطفل، يمكن أن يتعلم ثلاثة أشياء هي:

١ ـ إن وجودنا يرتبط لدى الطفل بالأمان والطمأنينة.

٢ ـ إن كلماتنا وإيحاءاتنا (بما فيها اللمس. والإبتسام،والعناق) تعني الإثابة والمكافأة في ذاتها، وليس التحكم والرغبة في الضبط.

٣ ـ إن مكافأة الطفل تأتي من مساهمته وليس من مجرد خضوعه أو إخضاعه لرغباتنا.

ويفترض أنه بتطور الرابطة بالطفل وفق المبادىء الثلاثة السابقة سيكون من الميسور علينا أن نحقق تغيرات إيجابية في تفاعلاتنا مع الطفل. فمن ناحية سيتمكن المشرف أو المعالج في مثل هذه الأحوال من الدخول في علاقات متبادلة، ومتكافئة ومدعمة للطفل، ومن ثم سيكون بإمكانه أن يستبق الأمور، وليس أن تكون خططه قائمة على رد الفعل ومجرد درء الخطر. فالمعالج الذي استطاع أن يبني علاقة دافئة، واستطاع أن يجعل هذه العلاقة هي صاحبة التدعيم الرئيسي للطفل سيكون بإمكانه التنبؤ بالسلوك قبل حدوثه، وسيكون بإمكانه الاستفادة بهذه الرابطة في أكثر المواقف خطراً أو حرجاً، أي عندما يكون المريض في فترات هياج، وعنف، وغضب. ولهذا نجد أن العلاج الملطف يحقق نجاحاً كبيراً في مثل هذه الحالات بالذات.

وتكوين علاقة قائمة على الترابط والمؤازرة ومساندة الطفل فن له قواعده وشروطه التي يصفها أصحاب هذه النظرية على النحو الآتي:

أ ـ إجعل وجودك مدعماً للطفل.. بعبارة أخرى. يحتاج الوالدان

والمشرفون على تربية الطفل أن يجعلوا حضورهم أو تواجدهم مع الطفل مرتبطاً بالدفء والرعاية والتقبل والإهتمام.

ب ـ تشجيع الطفل على المساهمة والتبادل.. ومن ثم يجب أن ترتبط استجابات الطفل الدالة على التفاعل والمساهمة والتواصل بالنجاح والتدعيم دائماً.. ومن هنا تجيء استفادة المعالج بالتعليم الملطف من المبادىء السلوكية المرتبطة بالتدعيم الإيجابي (كالتبسم. والعناق). لكن استخدام التدعيم هنا يرتبط بالنجاح في العلاقة الإيجابية، والإتصال وليس كمجرد استجابة لسلوك يصفه المعالج السلوكي بأنه سلوك جيد أو غير مرض.

جـ ـ أن تكون تفاعلاتنا مع الطفل مرتبطة بنفس المبادىء.

د ـ عندما يعزف الطفل عن المساهمة والتفاعل لأي سبب، يجب على المعالج (أو الأبوين) أن يخلقا الظروف الملائمة التي من شأنها أن تجعل المساهمة والتفاعل ضروريين للطفل (للمزيد عن التعلم الملطف واستخداماته في البيئة العربية). أنظر: (Ibrahim & Ibrahim, 1990; Ibrahim, Glick & Ibrahim, 1991).

هذه هي فيما يبدو النظريات الرئيسية للتعلم والتي ساعدت الإتجاه السلوكي في العلاج النفسي للطفل على النمو والتطور. ولا يجب بالطبع أن نفهم من ذلك أن هذه هي النظريات الوحيدة للتعلم. فهناك ـ على الأقل ـ نظريتان أخريان هما نظرية «ستامبل» (Stample, 1976) عن التشبع بالمنبه والتي ساهمت في تكوين ما يسمى بالعلاج بالغمر أو الإفاضة ونظرية «أيزنك» (Eysenck) التي ركزت على دور الفروق المزاجية في الاستجابات الشرطية.. لكن المحاولات الأكلنيكية للاستفادة بهاتين النظريتين في مجال علاج مشكلات الطفل لا تزال محدودة مما يدفعنا إلى تجنب التعرض لهما في هذا المقام.

الفصل الرابع

قلق الاختبار

والأفكار العقلانية واللاعقلانية

مقدمة:

تنتشر ظاهرة قلق الاختبار بين الطلاب في مختلف المراحل التعليمية. وتقدر الدراسات المختلفة القديم منها والحديث (Dendato & Diener, 1986), (Liebert & Morris, 1967) أن حوالي ٢٠٪ من طلبة المدارس يعانون من قلق الاختبار بدرجات متفاوتة، ويشير توبياس (Tobias, 1978) إلى أن ٢٠٪ من المتعلمين الذين كانوا يعانون من درجة عالية من قلق الاختبار تسربوا من المدرسة بسبب الفشل الأكاديمي بينما لم يتسرب سوى ٦٪ من أولئك الذين تميزوا بدرجات منخفضة من قلق الاختبار.

ويعتبر قلق الاختبار أحد أشكال المخاوف المرضية التي تتطلب الإرشاد النفسي بل وحتى العلاج النفسي أحياناً. فعدد غير قليل من الحالات التي يتردد أصحابها على المرشدين، في المدارس والجامعات يعانون مثل هذه الحالة. وقد أشار كل من دوسيك (Duseke 1980) وهيل (Hill, 1980) إلى الآثار السلبية المترتبة على قلق الاختبار كضعف الدافعية وضعف التحصيل والعجز عن مواجهة مواقف التقييم بمختلف صورها وبمختلف المراحل الدراسية.

ولهذا كان قلق الاختبار، وكما تشير العديد من الدراسات المسحية،

موضوعاً لعدد كبير من الدراسات منذ الأربعينات من هذا القرن (Shaha, 1989), (Tryon, 1980), (Dusek, 1980), (Hill, 1989, 1980) وقد إهتمت معظم هذه الدراسات بفحص العلاقة بين قلق الاختبار من ناحية والتحصيل من ناحية أخرى . وأشارت نتائج هذه الدراسات وبشكل متسق إلى وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين قلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي لدى كل من الأطفال والمراهقين والراشدين .

ونظراً لهذا الأثر السلبي لقلق الاختبار على التحصيل الدارسي ظهرت جهود ومحاولات مختلفة لتصميم وتنفيذ خطط وبرامج إرشادية وعلاجية لمساعدة الطلبة الذين يعانون من قلق الاختبار. وقد حققت هذه الدراسات درجات متفاوتة من النجاح (Crowley, 1986), (Defferbacher & Michaels, 1981), (Dendato & Dierner, 1986), (Bautir & Tosi, 1983) وما زال الأخصائيون في هذا المجال يبذلون الجهود المختلفة لتحقيق مزيد من التقدم والنجاح في جهودهم الإرشادية والعلاجية .

وفي السنوات الأخيرة بدأ الباحثون والمهتمون بظاهرة قلق الاختبار إتجاهاً آخر من شأنه أن يخدم أغراضاً علمية وعملية في ميدان الإرشاد والعلاج النفسي ، إذ تتجه جهود عدد من الباحثين في الوقت الحاضر إلى تحليل خبرة القلق بهدف معرفة وفهم مكوناتها الأساسية . ويلخص باوتن وتوسي (Boutin & Tosi, 1983) نتائج عدد من الدراسات في هذا المجال بالإشارة إلى أن الأفراد الذين يعانون من درجة عالية من قلق الاختبار يقضون كثيراً من وقتهم قبل وخلال الاختبار وهم : ١ ـ منزعجون حول أدائهم ويفكرون في أداء الآخرين. ٢ ـ يفكرون في البدائل التي يمكن اللجوء إليها في حالة فشلهم في الاختبار. ٣ ـ تنتابهم بشكل متكرر مشاعر العجز وعدم الكفاية . ٤ ـ يتوقعون العقاب وفقدان

الاحترام والتقدير. ٥ ـ تنتابهم ردود فعل واضطراب فسيولوجيـة مختلفة. وينتج عن هذا كله نوبات من الاضطراب أو الهيجان الانفعالي الأمر الذي يعيق التركيز والانتباه لمهمة الإجابة على أسئلة الاختبار ويؤدي بالتالي إلى ضعف الأداء.

وفي هذا الإتجاه يرى موريس وزملاؤه (Morris, Davis Hutchings 1981) أن قلق الاختبار يحتوي على مكونين اثنين على الأقل وهما جانب الانزعاج أو الهم (Worry) والجانب الانفعالي (Enatiral).

ويشير الأول إلى العناصر العقلية أو المعرفية من خبرة القلق مثل توقع الفشل والانشغال بالتفكير بالذات وبالموقف الحالي وبحساب الوقت وفي التـوابـع المحتملة للفشـل. أمـا الجـانب الثـاني فيشيـر إلى التغيـرات الفسيولوجية ـ العاطفية المصاحبة لخبرة القلق كالتوتر والعصبية.

وتقترح دراسات عديدة كدراسة بروش وزملائـه (Juster, & Kaflo-witz 1983 Brush) ودراسـة هـولانـدزورث وآخـرون (Hollandsworth, Glazeski, Kirkland, Jones, Van norman, 1919) أن الإثـارة الفسيولوجية (Physiological Arousal) قد لا تختلف بين الذين يعانون من قلق اختبار عال وبين منخفض القلق وذلك قبل أو أثنـاء تقديم الاختبـار. ولكن ما يختلفون فيه هو إدراكهم ورد فعلهم لمستوى الإثارة لديهم. ففي المواقف الاختبارية يميل ذوو الـدرجات المـرتفعة في قلق الاختبـار إلى الانشغال بأنفسهم وبردود أفعالهم أكثـر من انتباههم لمهمة الإجابة على أسئلة الاختبار.

وقد أدى ذلك إلى اعتبار أن الاضطرابـات الانفعاليـة والسلوكية التي تظهر لدى من يعاني من قلق الاختبار إنما هي ناتجة عن الاعتقـادات غير المنطقية والأفكار اللاعقلانية لديهم والتي تتركز حول الذات وحول موقف

الاختبار وبهذا الصدد تشير تريون (Tryon, 1980) إلى أن الإرشاد والعلاج النفسي الموجه للجانب المعرفي من قلق الاختبار أصبح أكثر فاعلية من الجهود التي تركز فقط على الجانب العاطفي والانفعالي من خبرة القلق ومن هنا بدأ الجانب المعرفي لخبرة قلق الاختبار ينعكس على جهود العديد من المؤلفين والباحثين مثال واين (Wine, 1980)؛ وميشنباوم وبتلر (Wine, 1980) (Meichenbaum & Butler, 1980)؛ وميشنباوم وبتلر، وموريس وزملائه (Morris, Davis & Hutchings 1981) الذين قاموا بتطوير أداة اختبار لقياس قلق الاختبار ليشمل البعد المعرفي والبعد الانفعالي لخبرة القلق.

مشكلة الدراسة وأهدافها:

كان الهدف الرئيسي لهذه الدراسة تقصّي العلاقة بين الأفكار العقلانية واللاعقلانية من ناحية وقلق الاختبار من ناحية أخرى لدى طلبة الثانوية العامة (التوجيهي) في مدينة إربد. كما حاولت الدراسة فحص العلاقة بين قلق الاختبار لدى الطلبة وكل من الجنس والتخصص الأكاديمي. وعليه تسعى الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:ـ

١ ـ هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية (@> ٠,٠٥) بين مستوى قلق الاختبار لدى الطلبة ومستوى الأفكار العقلانية واللاعقلانية لديهم.

٢ ـ هل توجد فروق دلالة إحصائية (@> ٠,٠٥) في قلق الاختبار تعزى للجنس أو للتخصص الأكاديمي أو للتفاعل بينهما.

أهمية الدراسة:

جاء الإهتمام بهذه الدراسة نظراً لأهمية الجانب المعرفي وطريقة التفكير وأثر ذلك في القلق بشكل عام وفي خلق الاختبار بشكل خاص. كما تكمن أهمية الدراسة الحالية بأنها تجسد الإهتمام الذي يدعو إليه

بعض الباحثين والمختصين مثل البرت الس (Ellis, 1985) في إعادة بناء الأفكار اللاعقلانية في علاج العديد من المشكلات النفسية. ولذلك فمن المتوقع أن تفيد الدراسة الحالية العاملين والمهتمين في مجالات التوجيه والإرشاد النفسي عند التعامل مع حالات القلق العام أو قلق الاختبار بشكل خاص.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الثانوية العامة (التوجيهي) الملتحقين بالمدارس الحكومية التابعة لمدينة إربد في الفروع الأدبية والعلمية والمهنية والذين بلغ عددهم عند إجراء الدراسة (٢٦٤٢) طالباً وطالبة. أما عينة الدراسة فقد بلغ عدد أفرادها (٢٩٢) منهم (١٣٨) طالباً و(١٥٤) طالبة تمَّ اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية وبالتالي شكلت العينة ما تزيد نسبته عن (١٠٪) من المجتمع الأصلي للدراسة.

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية:

إهتمت الدراسة الحالية بالتعرف على علاقة التفكير العقلاني واللاعقلاني بمستوى قلق الاختبار لدى عينة من طلبة الثانوية العامة. وقد تضمنت الدراسة المتغيرات المستقلة التالية:ـ

١ ـ نمط التفكير (عقلاني ـ غير عقلاني)

٢ ـ الجنس (ذكر، أنثى)

٣ ـ التخصص (أدبي، علمي، مهني).

أما المتغير التابع فهو مستوى قلق الاختبار محسوباً بالدرجة الكلية على اختبار سوين لقلق الاختبار. وللإجابة على أسئلة الدراسة تم استخدام اختبارات المقارنة المتوسطات الحسابية لمستوى قلق الاختبار بين الطلبة ذوي الأفكار العقلانية واللاعقلانية، كذلك فقد تم استخدام

تحليل التباين الثنائي (٢×٣) لمعرفة علاقة الجنس والمستوى الأكاديمي بقلق الاختبار.

أدوات البحث:

لقد تم جمع البيانات لأغراض الدراسة باستخدام أداتين وذلك على النحو التالي: ـ

الأداة الأولى:

وهي اختبار الأفكار العقلانية واللاعقلانية الذي قام ببنائه وتقنينه على البيئة الأردنية سليمان الريحاني (الريحاني، ١٩٨٠) يتكون الاختبار من اثنتين وخمسين فقرة تغطي ثلاثة عشر مجالاً غير عقلانياً، أحد عشر مجالاً كان قد طرحها ألبرت ألس (Ellis, 1980) في نظرية العلاج العقلاني ـ العاطفي وأضيف اثنان عند التقنين لمناسبتهما للمجتمع المحلي. وتتراوح الدرجة الكلية للاختبار ما بين ٥٢ درجة وهي دليل رفض المفحوص لجميع الأفكار اللاعقلانية، و١٠٤ درجات وهي دليل قبول المفحوص لجميع الأفكار اللاعقلانية الواردة في الاختبار.

ويتمتع الاختبار بمعاملات صدق وثبات مقبولة لأغراض هذه الدراسة. حيث حصل الاختبار على إتفاق ٩٠٪ من المحكمين على صدق الفقرات في قياس البعد الذي وضعت لقياسه. أما قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار فقد بلغت (٠,٨٥) وبطريقة الإتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا فبلغت (٠,٩٢).

ولأغراض الدراسة الحالية، فقد تم تصنيف الطلبة على هذا المقياس إلى فئتين، حيث اعتمد عدد التكرارات في العلامة الكلية للمقياس. كما اعتبرت العلامة (٧٧) والتي تمثل أول ٥٠٪ من العينة كمعيار للتمييز بين فئتي التفكير العقلاني والتفكير اللاعقلاني من الطلبة.

الأداة الثانية:

وهي مقياس سوين لقلق الاختبار (Suinn, 1969) والذي قام أبو زينة والزغل بتقنينه وتعديله ليناسب البيئة الأردنية (أبو زينة والزغل، ١٩٨٤). وقد تكون الاختبار في صورته المعربة من أربعين فقرة. يقابلها أربعة احتمالات للإجابة تعكس الشعور بالقلق «دائماً» «غالباً» «أحياناً» و«لا يشعرني بالقلق أبداً». وأعطيت لها القيم (٤) (٣) (٢) (١) بالترتيب ويتم حساب علامة المفحوص على القياس بجمع علاماته على فقرات المقياس، حيث كلما ارتفعت علامته دل ذلك على ارتفاع درجة القلق لديه. هذا وقد تم لأغراض هذه الدراسة حذف فقرة واحدة لوجود فقرة أخرى تحمل نفس المعنى.

وباستخدام دلالات الصدق التجريبية إستطاع الاختبار أن يميز بين فئتين من الطلبة ذوي القلق المرتفع وذوي القلق المنخفض حيث كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية (@> ٠٠٥ , ٠) بين أداء المجموعتين مما يدل على صدق الصورة المعربة للمقياس. كما بلغ معامل ثبات الإتساق الداخلي بطريقة كرونباخ الفا (٨١ , ٠).

النتائج:

لقد حاولت الدراسة التعرف على العلاقة بين قلق الاختبار والأفكار العقلانية واللاعقلانية. وبهدف الإجابة عن السؤال الأول فإن تفحص المتوسطات الحسابية في الجدول (١) يظهر وجود فروق بين علامات الطلبة على قلق الاختبار حسب تباين نمط التفكير العقلاني واللاعقلاني. وقد تم استخدام اختبار ـ ت للتأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات الطلبة على مقياس قلق الاختبار بين فئتي الطلبة ذوي التفكير العقلاني واللاعقلاني.

الجدول رقم (١)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وأفراد العينة لقلق الاختبار حسب الأفكار العقلانية واللاعقلانية

	الأفكار العقلانية	الأفكار اللاعقلانية
المتوسط الحسابي	٩٣,٧٦	٩٩,٧٧
الانحراف المعياري	١٨,٢١	١٨,٣٣
أفراد العينة	١٤٠	١٣١

وقد أظهرت نتائج هذا الاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية (ت= - (٢,٧ @> ٠,٠١) بين متوسطات علامات قلق الاختبار للطلبة ذوي الأفكار العقلانية (٩٣,٧٦) ومتوسطات علامات قلق الاختبار للطلبة ذوي الأفكار اللاعقلانية (٩٩,٧٧).

وفيما يتعلق بالسؤال الثاني من الدراسة حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في علامات الطلبة لقلق الاختبار تعزى لتباين مستويات الجنس والتخصص الأكاديمي، فإن تفحص المتوسطات الحسابية في الجدول رقم (٢) يشير إلى وجود فروق في علامات قلق الاختبار تعزى للجنس والتخصص الأكاديمي. وللتأكد من دلالة هذه الفروق فقد تم استخدام:

الجدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية وعدد العينة لقلق الاختبار حسب الجنس والتخصص الاكاديمي

	الأدبي	العلمي	المهني	
الذكور	١٠٠,٦٣ (٣٥)	٨٥,٦٧ (٣٩)	٩٢,٥٥ (٦٤)	٩٢,٩٥ (١٣٨)
الإناث	١٠١,٢٨ (٥٤)	٩٧,٧١ (٩٢)	٩٧,٧٥ (٨)	٩٨,٩١ (١٥٤)
	١٠٠,٩٥ (٨٩)	٩١,٦٩ (١٣١)	٩٥,١٥ (٧٢)	

تحليل التباين الثنائي حيث حدد مستويات للجنس (ذكور - إناث) وثلاثة مستويات للتخصص الأكاديمي (أدبي - علمي - مهني -) لمعرفة مدى تباين هذه المتغيرات مع قلق الاختبار يتضمن الجدول رقم (٣) ملخصاً لنتائج تحليل التباين، حيث يشير هذا الجدول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات قلق الاختبار بين الذكور والأناث (ف= ٧,٨٢١ @> ٠,٠١) إذ بلغ متوسط علامات قلق الاختبار للذكور (٩٢,٩٥)، أما الإناث فقد كان متوسط علامات قلق الاختبار (٩٨,٩١).

جدول رقم (٣)

نتائج تحليل التباين الثنائي لعلامات قلق الاختبار على الجنس والتخصص الأكاديمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة ف
الجنس	٢٥٩٨,٢٧١	١	٧,٨٢١*
التخصص الأكاديمي	٣٠٠٣,٤٦٦	٢	٤,٥٢٠*
التخصص الجنس	١٥٧٣,٤٩٨	٢	٢,٣٦٨
الخطأ	٩٥٠١٤,١٠٧	٢٨٦	
المجموع	١٠٢٤٨٧,٨٧٧	٢٩١	

* دالة على مستوى ١٠و٠

كذلك فقد أشار اختبار تحليل التباين إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات قلق الاختبار لمستويات التخصص الأكاديمي الثلاثة (ف= ٤,٥٢ @< ٠,٠١) ولتحديد الفروق بين مستويات التخصص الثلاثة في مستوى قلق الاختبار فقد تم استخدام اختبار نيومان ـ كولز للمقارنات البعدية (الجدول رقم ٤) والذي أكدت نتائجه على وجود فروق ذات دلالة إحصائية فقط بين طلبة التخصص الأدبي علامات مرتفعة على قلق الاختبار (١٠٠,٩٥) مقارنة مع طلبة التخصص العلمي (٩١,٦٩) والمهني (٩٥,١٥). ولم توضح الدراسة وجود أية فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص المهني بناء على مستويات قلق الاختبار. كذلك فإن اختبار

جدول رقم (٤)

نتائج اختبار نيومان ـ كولز للمقارنات البعدية لمستوى قلق الاختبار حسب التخصص الأكاديمي

	١ الأدبي ١٠٠,٩٥	٢ العلمي ٩١,٦٩	٣ المهني ٩٥,١٥
(١) الأدبي ١٠٠,٩٥		*	*
(٢) العلمي ٩١,٦٩			
(٣) المهني ٩٥,١٥			

تحليل التباين الثنائي (الجدول رقم ٣) أكـد على عدم وجـود فروق ذات دلالة إحصائة في علامات الطلبـة لقلق الاختبار تعـزى إلى التفاعـل بين الجنس (ذكور ـ إناث) والتخصص الأكاديمي (أدبي ـ علمي ـ مهني).

مناقشة النتائج:

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى المفحوصين ودرجاتهم على قلق الاختبار. كما أظهـرت النتائج أن الإنـاث أكثر قلقـاً للاختبـار من الذكـور، وإن طلبة التخصص الأدبي أكثر قلقاً من طلبة التخصص الآخرين العلمي والمهني.

أما بالنسبة للنتيجة الأولى والمتضمنة وجود علاقة دالـة إحصائيـاً بين الأفكار اللاعقلانية وقلق الاختبار فهي تتفق مع النمط العـام والسائـد الذي يمكن ملاحظته بوضوح من خلال نتـائج العـديد من الـدراسات في هـذا الميدان كدراسة داندانوودواينر (Dendato & Diener, 1986) ودراسة بروش وزملائه ((Bruch,) Uster, & Kaflowitz 1983)، كمـا تأتي هـذه النتيجة لتضيف دعمـاً للتفسير النـظري الذي يقـدمـه البـرت الس (Ellis, 1911) لأسباب الاضطرابات النفسية. إذ يرى أن المسلمات الخاطئة والمعتقدات اللاعقلانية تكمن وراء العديد من هذه الاضطرابات.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى ما يعطيه المجتمع من قيمة كبيـرة لمصير الطالب في هذا الامتحان وبأنه يشكل نقطة تحول في حياة الفرد. وللظروف الأسرية والتربوية والاجتماعيـة بشكل عـام التي تسود امتحـان الشهادة الثانوية ففي الأسرة غالباً ما تعلن حالة تشبه «الطوارىء» إذا ما وجد أحد الأبناء ممن يتقدمون لهذا الامتحان. وفي المدرسة يظهر المدرسون إهتمامـاً بـالغاً حـول استعداد الـطلبة، فتكثـر حصص التقويـة والدروس الخصـوصية وتـزداد التوجيهـات والإرشادات المختلفـة التي تهـدف في الأصل إلى شحذ الهمم ومساعدة الطلبة لمواجهة الامتحان إلا أنها تعتبر من أكثر العوامل إثارة لقلق الامتحان لدى الطلبة وتشكـل ضغوطـاً نفسية تعمـل على خلق حالـة من الاضطراب في تقييم الـطلبة لـلإمتحـان وفي أسلوب التفكيـر لديهم ممـا يهيء الفـرصـة لتكـوين الكثيـر من الأفكـار اللاعقلانية المتعلقة بالامتحان.

أما بالنسبة لارتفاع قلق الاختبار بين الإناث أكثر منه بين الذكـور فقـد يعزى ذلك للأهمية التي يحتلها امتحان الشهادة الثانوية العامة في تحديد دور ومكانة المـرأة وتهيئة فـرص المساواة مـع الرجـل وتحسين مستقبلها

التعليمي والمهني والأسري. وبالنسبة لما أظهرته النتائج من ارتفاع قلق الاختبار بين طلبة التخصص الأدبي أكثر من طلبة التخصصات الأخرى فقد يعود ذلك إلى الانخفاض المستمر في نتائج الفرع الأدبي بالمقارنة مع نتائج الفروع الأخرى سيما في السنوات الأخيرة.

وبشكل عام، فإن نتائج الدراسة الحالية تبرز الدور الهام الذي تلعبه الأفكار اللاعقلانية في قلق الاختبار لدى طلبة الثانوية العامة. الأمر الذي يؤكد على ضرورة إهتمام المرشدين والمعالجين النفسيين بالمكون أو الجانب المعرفي عند التعامل مع مشكلات القلق بشكل عام وقلق الاختبار بشكل خاص. كذلك تقود نتائج الدراسة إلى ضرورة إجراء المزيد من الدراسات لتفسير التباين في مستويات القلق بين الطلبة الذكور والطلبة الإناث، وبين الطلبة بشكل عام في التخصصات التعليمية المختلفة لعلها تفتح آفاق جديدة تفيد في عمل المرشدين في المراحل التعليمية المختلفة.

الفصل الخامس

أسباب إقبال المعلمين على تدريس الأطفال غير العاديين

[دراسة تحليلية مقارنة بين المجتمع المصري] [والبحرين]

مقدمة:

لم ينل معلم التربية الخاصة الإهتمام اللازم من قبل البحث العلمي، حيث ركزت معظم البحوث النفسية والتربوية على التلميذ والمناهج وطرق التدريس وغير ذلك من موضوعات تشمل في الواقع زاويتين فقط من زوايا العملية التعليمية الثلاث: المعلم، التلميذ، المحتوى المراد تعليمه.

ولما كان معلم التربية الخاصة حجر الزاوية في العملية التربوية والتأهيلية للأطفال غير العاديين، فإن عملية اختياره لهذه المهمة المتزايدة الأعباء من الأهمية بمكان، حيث تزدادمسؤوليات معلم التربية الخاصة كما تزداد الحاجة الماسة إليه وذلك بازدياد عدد المعوقين في العالم، وبصفة خاصة في المجتمعات النامية، حيث تضم هذه المجتمات وحدها حوالي ٨٠٪ من إجمالي المعوقين في العالم، والتي تبلغ نسبتهم في المجتمعات بصفة عامة ما بين ١٠٪ و ١٥٪من مجموع السكان، في حين أن نسبة من يتمتعون برعاية تربوية وتأهيلية لا يتعدى ١٪ فقط. وتأتي أهمية اختيار معلم التربية الخاصة في المقام الأول، من أن مهنة تدريس الفئات الخاصة تتطلب توافر صفات وسمات شخصية ومهنية متميزة قد لا تتوافر في معلم الأطفال العاديين. ولذا فلا بد عند اختياره من دراسة شخصيته والتعرف على الدوافع والأسباب التي جعلته يقبل على هذه المهنة،

ومحاولة تنمية هذه الدوافع لدى الفئات الأخرى من الشباب المقبلة على اختيار مهنة التدريس بصفة عامة، وتدريس المعوقين بصفة خاصة.

فحينما تسعى المجتمعات لمساعدة المعوقين من أبنائها لتحقيق قدر مقبول من التوافق الشخصي والاجتماعي، وتوفر لهم الحياة الطبيعية التي هي حق لكل معوق، فلا بد لها أن تتخير أفضل العناصر من المعلمين للقيام بترجمة هذه الفلسفة إلى واقع ملموس.

مشكلة الدراسة:

بدأ الإهتمام بالأطفال غير العاديين وتأهيلهم وإعدادهم للحياة يأخذ مساره الطبيعي ويستحوذ إهتمام الشعوب ولكن هذا الإهتمام وهذا التوسع في نطاق الخدمات التربوية والنفسية لغير العاديين لم تواكبه سياسة محكمة لاختيار معلم التربية الخاصة الكفء.

كما أن البحث العلمي لم يهتم كثيراً بقضية إقبال أو عزوف المعلمين عن مهنة تدريس غير العاديين، وإن كان العزوف عن الإلتحاق ببرامج إعداد معلمي التربية الخاصة، ومن ثم عن ممارسة المهنة - إلى حد ما - واضح الأسباب، كانخفاض مستوى الدخل في مقابل المجهود الضخم الذي يقوم به معلم التربية الخاصة والإتجاهات الاجتماعية السلبية نحو مهنة تدريس غير العاديين، أو بسبب القصور في سمات الشخصية أو الكفاءات المهنية للمعلم، فإن السؤال يطرح نفسه من جهة أخرى عن الأسباب والدوافع التي تجعل البعض يقبل على برامج إعداد معلمي التربية الخاصة وتدفعه للعمل مع الأطفال غير العاديين.

ومن هنا تبلورت مشكلة الدراسة، وذلك للوقوف على الأسباب والدوافع المختلفة التي تكمن وراء إقبال المعلمين على مهنة معلم تربية خاصة، ومعرفة الفروق الدالة بين المعلمين والمعلمات الراجعة إلى

اختلاف الجنس والبيئة.

الهدف من الدراسة:

تعتبر عملية اختيار معلم التربية الخاصة وإعداده من أهم الأسس التي تبنى عليها عملية تربية وتأهيل الأطفال غير العاديين، ذلك لأن معلم التربية الخاصة يتولى مهاماً شاقة، ألا وهي التعامل مع فئات خاصة من التلاميذ، الأمر الذي يجعل عملية اختياره من حيث السمات الشخصية والمهنية، وكذا عملية إعداده علمياً وعملياً تحتاج إلى إعادة النظر باستمرار.

وهناك هدفان أساسيان لهذه الدراسة هما:

أ ـ هدف علمي معرفي، وهو تعرف الأسباب النفسية والمهنية والاجتماعية التي تكمن وراء إقبال المعلمين على مهنة تدريس الأطفال غير العاديين.

ب ـ هدف عملي تطبيقي، الاستفادة من نتائج الدراسة بمطابقة تلك الأسباب بواقع الميول المهنية للمعلمين، وذلك عند إنتقاء أفضل العناصر البشرية، سواء للالتحاق ببرامج إعداد معلمي التربية الخاصة. أو لممارسة مهنة تدريس الأطفال غير العاديين، بفرض الإسهام في عملية التوجيه المهني للشباب.

حدود الدراسة:

الدراسة الحالية محدودة بما يلي:

١ ـ العينة: حددت العينة من بين معلمي ومعلمات التربية الخاصة في كل من المجتمع المصري والمجتمع البحريني، وبعض الطلاب الملتحقين ببرنامج الدراسات العليا في التربية الخاصة بجامعة الخليج العربي بالبحرين، وبلغ حجم العينة (١٠٠) معلم ومعلمة، منهم ٤٠ معلم، و٦٠ معلمة.

٢ ـ أداة البحث: تم استخدمت استبيان أسباب اختيار مهنة معلم تربية خاصة، وهو من إعداد الباحث وذلك لتعرف الأسباب الكامنة وراء إقبال المعلمين على تدريس الأطفال غير العاديين.

٣ ـ المعالجة الإحصائية: تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية للتحقق من صدق فروض الدراسة: التكرار، النسب المئوية، الرتب، اختبار الدلالة كاي تربيع (كا٢).

٤ ـ متغيرات الدراسة: إهتم البحث بدراسة المتغيرات التالية: الجنس، والبيئة كمتغيران مستقلان، وأسباب الإقبال على تدريس الأطفال غير العاديين كمتغير تابع.

الإطار النظري للدراسة:

١ ـ أسباب اختيار مهنة تدريس الأطفال غير العاديين:

لعل السؤال يطرح نفسه، لماذا يختار المعلم مهنة تدريس غير العاديين، رغم أعبائها ومسؤولياتها الكثيرة، وما تتطلبه من المعلم من سمات شخصية وكفاءات مهنيةخاصة؟ وهذا في الواقع ما يريد البحث الإجابة عنه.

أ ـ الأسباب النفسية والشخصية:

تشير بعض الدراسات إلى أن سر اختيار بعض المعلمات لهذه المهنة يعود لميلهن الطبيعي للتدريس، وأنها توفر الأمان والطمأنينة، وتمنح الفرص للابتكار والخلق (محمود شفشق، وسعدية بهادر، ١٩٧٩، ص ٤١).

وكثيراً ما يكون السبب وراء قرار اختيار مهنة تدريس غير العاديين هو حب مهنة التدريس والرغبة الجامحة في التعليم من جهة، وارتياح

الشخص للمهنة وشعوره بأنه وجد نفسه فيها، أي وجد تقديراً لذاته فيها، وإنها المهنة التي تناسبه من ناحية أخرى (Hallahann & Kauffinar, 1989 . p: 126)

ومن أمثلة الأسباب النفسية أن يكون للمعلم طفلاً غيرّ عادي أو يميل المعلم إلى العمل مع الأطفال غير العاديين والتعامل معهم أو يكون لديه حب استطلاع لمعرفة عالم غير العاديين، أو أنه يجد ضرورة للتعرف على دور مدرس التربية الخاصة مع الأطفال غير العاديين رغبة منه في التعاون معهم، أو الرغبة في المشاركة الإيجابية في مساعدتهم، أو التعرف عن كثب على شخصية الأطفال غير العاديين عن طريق الإحتكاك المستمر معهم، أو أن يكون دافع الحب والوازع الديني والاقتناع وراء اختيار المعلم لمهنة تدريس غير العاديين، أو إحساساً من المعلم أنه تتوافر لديه الصفات الأساسية الشخصية التي تؤهله للتعامل مع هؤلاء الأطفال وأنه سيجد نفسه من خلال هذا العمل من جانب، وإحساساً منه أنه سيكون أكثر إيجابية وأكثر إنتاجاً وعطاء في هذا المجال من جانب آخر.

ب ـ الأسباب المهنية:

ويرى باير (Baier 1980) أن الدوافع المهنية تحددها عوامل ديموجرافية مثل العوامل الجغرافية، والجنس، والعمر الزمني... إلخ وهي تعكس بدورها نمطية الأسباب المهنية والاجتماعية التي تكمن وراء العمل في مجال التربية الخاصة، فضلاً عن إبرازها لدور التربية الخاصة و(Baier) (1980, 96).

ومن أمثلة ذلك الرغبة في الاستفادة من الخبرات التي يتعلمها الفرد من خلال تعامله مع الفئات الخاصة، أو يرى في ذاته القدرة على التعامل معهم، بالإضافة إلى الإيمان بأن العمل في مدارس التربية الخاصة يوسع

من خبرات المعلم ويصقلها، فضلاً عن القدرة على إنجاز واجبات أخرى أكثر صعوبة وتحمل مسؤوليات وأعباء أضخم في تربية الأطفال غير العاديين ومساعدتهم بالأساليب التربوية المناسبة، وبتطبيق النظريات التربوية الخاصة بتعليم وتأهيل المعوقين. هذا فضلاً عن رغبة المعلم في الاستفادة من المميزات المالية والدورات التدريبية التي يتيحها العمل في مجال المعوقين. أو قد يكون السبب وراء الإنتماء إلى هذه المهنة تحويل إجباري من الإدارة التعليمية أو ترقية أو نتيجة لاختيار مقصود لكونه ضمن مجموعة مثالية من المدرسين.

جـ ـ الأسباب الاجتماعية:

يتأثر الوضع الاجتماعي للمعلم بصفة عامة بالعوامل الاجتماعية والسياسية والمهنية التي تحدد بدورها الدور الوظيفي لمهنة التدريس. وقد أثبتت كثير من الدراسات الإمبيريقية في مجال علم النفس الاجتماعي، وعلم الاجتماع المهني، والتحليل النفسي أن الصورة المثالية النمطية أو المعيارية للمعلم تحدد من خلال التصورات الاجتماعية لهذه المهنة، حيث يتحمل المعلم عبء توطيد العلاقات الاجتماعية فضلاً عن نقله للعلوم والمعارف والمعلومات، وتبعيات التربية والإرشاد والتوجيه (Hei-land, 1973, PP 32-33).

والمعلم الذي يقبل على تدريس الأطفال غير العاديين تدفعه أسباب وحوافز اجتماعية منبثقة من تلك الصورة الاجتماعية لمعلم التربية الخاصة على وجه الخصوص، وللمعلم عامة.

ومن أمثلة ذلك رغبة المعلم في مساعدة الأطفال غير العاديين وإيماناً منه بأهمية تعليمهم وتأهيلهم وبحقهم في الحياة الطبيعية، وحرصه على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التربية والتعليم للأطفال غير العاديين،

وإيمـاناً منـه بأن العمـل معهم واجب إنساني وديني ، وبـأنه يمكن جعـل الأطفال والشباب غير العاديين قوى منتجة في المجتمع، حتى لا يكونـوا عبئاً عليه. ومن ناحية أخـرى قد يكـون الدافـع وراء اختيار المعلم لهـذه المهنة رغبته في تصحيح اتجاهات المجتمع بصفة عامة والوالـدين بصفة خاصة نحو الأطفال غير العاديين والإسهام في تصحيح المعلومات الخاطئة عنهم، والرغبة في المشاركة الإيجابية في مساعدة أبناء المجتمع وتربيتهم وإعدادهم للاندماج في الحياة العامة. وقد يرى بعض المعلمين أن دوره كمعلم تربية خاصة له شأن عظيم ووضع خـاص يختلف عن وضع معلم الأطفال العاديين أو الأسوياء، الأمر الذي يكسبه وضعاً اجتماعياً خـاصاً، ويغير من وضعه التقليدي كمعلم بالمدارس العادية.

وهنـاك أسباب أخـرى تدفـع المعلمين لاختيار هـذه المهنة وتـرجع لعوامل خارجية مثـل تشجيع زمـلاء أو أصدقـاء يعملون بمدارس التـربية الخاصة للإنضمام للعمل في حقل التربية الخـاصة. أو رغبـة المعلم في تغيير مكان العمل أو النقل إلى مدرسة أخرى، أو الرغبة في العمل بالمدينة بدلاً من العمل في المناطق الريفية أو النائيـة، أو لكون مـدارس التربيـة الخاصة أقرب المدارس المـوجودة بجـوار مسكنه . . . إلى غيـر ذلك من أسباب.

٢ ـ الأطفال غير العاديين:

الواقع أن مصـطلح «غير العـاديين» Exceptional مصطلح نسبي ، حيث ان مفهومه يختلف باختلاف الثقافات والبيئات المختلفة ، فما يمكن اعتباره عادياً في مجتمع ما يمكن أن يكون غير عادي في مجتمع آخر، والعكس صحيح والعادي من الأشياء هو المألوف منها، أما ما يقل أو يندر حدوثه. فهو ما يطلق عليه أو ما يتعارف عليه الناس على أنـه غير عـادي. فإذا بلغ

اختلاف صفات فرد ما عن الجماعة حداً ظاهراً عما يشيع بين سائر الأفراد، اعتبر هذا الفرد غير عادي. والذي يحدد اختيار الجماعة للصفات العادية هو طبيعة الحياة التي تسود الجماعة وكذلك مستواهـا الحضاري. هذا وقد يكون الانحراف أو التباعد عن العادية في الشخص شيئاً محموداً، فالتفوق العقلي أو النبوغ والموهبة والعبقرية يتوق الفرد إلى الوصول إليها رغم انحرافها عن المعدل العادي ودخول من يمتلك هذه الصفات في عداد غير العاديين (محمد عبد المؤمن، ١٩٨٦، ١٠ ـ ١١).

ومن هنا يتبنى الباحث التعريف الإجرائي التالي:

الطفل غير العادي: هو ذلك الذي تظهر لديه انحرافات عن السوية أو العادية من حيث الخصائص الشخصية أو النفسية أو الاجتماعية أو الجسمية أو التواصلية أو التعليمية، الأمر الذي يتطلب ضرورة توفير الرعاية التربوية الخاصة له، التي تساعده على تنمية ما تبقى لديه من قدرات لتحقيق أقصى قدر ممكن من التوافق الشخصي والاجتماعي للاندماج في الحياة الطبيعية التي هي حق لكل مواطن.

الدراسات السابقة:

إهتمت البحوث التي أجريت في مجال إعداد معلم التربية الخاصة وسماته الشخصية بتحديد الكفاءات الواجب توافرها في المعلم وبالسمات الشخصية المميزة له، وخصائص سلوكه داخل حجرة الدراسة... إلى غير ذلك من بحوث تتعلق بتطوير وتعميم إعداده على أسس علمية.

ومن أمثلة تلك الأسس التي تبنى عليها عملية تحديد الكفاءات الخاصة لمعلم التربية الخاصة ما يلي:

الأساس الفلسفي، الأساس التجريبي، الأساس الذي يتعلق بالمادة

العلمية، والأساس الذي يتعلق بالتحليل الوظيفي للمهنة (كريم، ١٩٨٣ : ٧٩).

وفي حدود علم الباحث تندر الدراسات ـ سواء العربية منها أو الأجنبية ـ التي اهتمت بموضوع الدراسة الحالية. من أهم الدراسات المباشرة لموضوع الدراسة الحالية والمتعلقة بالأسباب التي تدفع المعلمين أو الدارسين إلى الإقدام على دراسة التربية الخاصة توطئة للعمل مع الأطفال غير العاديين، دراسة باير Baier (١٩٧٥) التي أجراها على عينة قوامها ١٩٨٣ معلماً ومعلمة، موزعة كالآتي : ٧٦٧ من طلبة الدراسات العليا في التربية الخاصة، ٤٤٤ من معلمي التعليم الأساسي، ٤٦٢ من معلمي المرحلة الإبتدائية والمتوسطة الذين عملوا عاماً كاملاً في مدارس التربية الخاصة للأطفال المتأخرين دراسيا، وهدفت الدراسة إلى التعرف على الأسباب التي دعت المعلمين والمعلمات للإلتحاق بدراسة تخصص التربية الخاصة. وفي نفس الوقت تم استفتاء ٣١٠ معلماً ومعلمة بالتعليم العام للتعرف على أسباب عزوفهم عن تدريس الفئات الخاصة من التلاميذ، بقصد إجراء عملية الضبط والمقارنة اللازمة لاستخلاص نتائج الدراسة. وقام الباحث بإعداد استبيان خاص اشتمل على فقرات خاصة بأسباب إقبال المعلمين على مهنة تدريس الفئات الخاصة، وأخرى خاصة بأسباب رفض المعلمين لهذه المهنة. ومن أمثلة الأبعاد الخاصة بأسباب القبول: رغبة المعلمين في زيادة دخلهم، والحصول على الامتيازات التي يتمتع بها معلم التربية الخاصة، وتحقيق إمكانية تغيير مكان العمل، والحصول على فرصة للالتحاق بدراسات إضافية في مجال جديد من نوعه، وللقيام بدور اجتماعي في خدمة الفئات الخاصة. . . إلخ.

وكانت نتائج الدراسة كالآتي :

كان السبب الرئيسي وراء إقبال الطلاب للالتحاق بالدراسات العليا في التربية الخاصة واختيار مهنة تدريس الفئات الخاصة يرجع إلى رغبتهم في الدراسات التكميلية. في حين تصدرت الرغبة في زيادة الدخل الأسباب الأخرى وراء اختيار معلمي التعليم الأساسي لمهنة تدريس غير العاديين. ثم أتت الرغبة في مساعدة الأطفال غير العاديين في المرتبة الثانية لدى كل من طلاب الدراسات العليا في التربية الخاصة، ومعلمي التعليم الأساسي.

أما الأسباب الرئيسية وراء عدم إقبال المعلمين على مهنة تدريس غير العاديين فتصدرتها صعوبة أعباء الدراسة والامتحانات في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة، في حين إحتلت عدم الرغبة في الابتعاد عن الأهل بسبب الدراسة المرتبة الثانية.

وفي المرتبة الثالثة أتى التكليف بالعمل في مدارس التربية الخاصة لمدة خمس سنوات كسبب لرفض معلمي التربية الخاصة ممارسة المهنة، في مقابل عدم الرغبة في الالتحاق بدراسات تكميلية لدى معلمي التعليم الأساسي (Baier 1935).

ومن جهة أخرى قام كل من محمود شفشق، وسعدية بهادر (١٩٧٩) بدراسة لمعرفة الأسباب التي دعت المعلمات إلى اختيار مهنة التدريس في رياض الأطفال، وقد بينت نتائج الدراسة أن أهم الحوافز التي أدت إلى اختيار مهنة التدريس في رياض الأطفال ما يلي:

١ ـ حب العمل مع الأطفال

٢ ـ إنها مهنة لها مكانتها واحترامها.

٣ ـ الميل للتدريس بصفة عامة.

٤ ـ إنها مهنة مشوقة.

٥ ـ إن التدريس للأطفال رسالة سامية.

فروض الدراسة:

بنيت الدراسة الحالية على فروض ثلاثة هي:

١ ـ لا تختلف الأسباب والعوامل النفسية والمهنية والاجتماعية من حيث الأهمية في إقبال المعلمين والمعلمات على تدريس التلاميذ غير العاديين.

٢ ـ لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات في استجاباتهم على البعد النفسي والمهني والاجتماعي، كما يقيسها الاستبيان.

٣ ـ لا توجد فروق دالة إحصائياً بين معلمي ومعلمات التربية الخاصة (العينة الكلية) في مصر، ومعلمي ومعلمات التربية الخاصة (العينة الكلية) في البحرين في استجاباتهم على البعد النفسي والمهني والاجتماعي، كما يقيسها الاستبيان.

إجراءات الدراسة:

أ ـ عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة مجموعة عشوائية من معلمي ومعلمات التربية الخاصة بمعاهد النور والأمل والتربية الفكرية في كل من مصر والبحرين، بالإضافة إلى عينة من معلمي التربية الخاصة المرتقبين الملتحقين بالدبلوم العالي في التربية الخاصة (كلية التربية ـ جامعة الخليج العربي) وقد بلغ عدد العينة ١٠٠ معلم ومعلمة، منهم ٤٠ معلم، و٦٠ معلمة ويوضح الجدول الآتي توزيع أفراد العينة:

جدول رقم (١)

يبين توزيع عينة الدراسة على معاهد التربية الخاصة في كل من مصر والبحرين

مسلسل	المدرسة / المعهد	المكان	ذكور	إناث	متزوج	أعزب	المجموع
١	معهد النور للبنين	الإسكندرية	٨	٧	١٣	٣	١٥
٢	معهد الأمل للبنين	الإسكندرية	٧	٣	٦	٤	١٠
٣	معهد النور (مشترك)	الزقازيق	٤	١١	١٣	٢	١٥
٤	معهد الأمل (مشترك)	الزقازيق	٦	٤	٧	٣	١٠
٥	معهد الأمل للمتخلفين عقلياً (مشترك)	البحرين	٢	١٢	٩	٥	١٤
٦	مركز التأهيل المهني للمعوقين (مشترك)	البحرين	٣	١٤	١٢	٥	١٧
٧	طلاب الدبلوم العالي في التربية الخاصة جامعة الخليج	البحرين	١٠	٩	١١	٨	١٩
العدد الإجمالي			٤٠	٦٠	٧٠	٣٠	١٠٠

ب ـ أدوات الدراسة :

استخدم في الدراسة استبيان أسباب اختيار مهنة معلم تربية خاصة من إعداد الباحث، وذلك لتعرف الأسباب الكامنة وراء إقبال المعلمين على تدريس غير العاديين.

ويتكون الاستبيان من ٣٩ (بنداً). موزعة على أبعاد ثلاثة رئيسية هي :

١ ـ البعد الأول (الأسباب النفسية) ويشتمل على ثلاثة عشر بنداً تقيس الأسباب والدوافع النفسية وراء اختيار المهنة.

٢ ـ البعد الثاني (الأسباب المهنية) ويشتمل على ثلاثة عشر بنداً تقيس الأسباب والدوافع المهنية وراء اختيار المهنة.

٣ ـ البعد الثالث «الأسباب الاجتماعية» ويشتمل على ثلاثة عشر بنداً

تهتم بقياس الأسباب الاجتماعية التي أدت إلى إقبال المعلمين على مهنة تدريس العاديين.

ويمثل الجدول التالي الأبعاد الثلاثة وأرقام البنود التي تنتمي إليها:

جدول رقم (٢)

يوضح الأبعاد الثلاثة للاستبيان وأرقام البنود التي تنتمي إليها

مسلسل	البعد	أرقام البنود التي تنتمي إليه	مجموع البنود
١	الأسباب النفسية	١، ٢، ٥، ١٠، ١١، ١٩، ٢٢، ٢٣، ٢٥، ٢٦، ٢٩، ٣٠، ٣٣	١٣
٢	الأسباب المهنية	٦، ٧، ٨، ٩، ١٤، ١٥، ١٨، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩	١٣
٣	الأسباب الاجتماعية	٣، ٤، ١٢، ١٣، ١٦، ١٧، ٢٠، ٢١، ٢٤، ٢٧، ٢٨، ٣١، ٣٢	١٣
		المجموع	٣٩

هذا وقد وزعت البنود بطريقة عشوائية في الاستبيان بحيث لم يحدد أيها ينتمي إلى البعد النفسي أو المهني أو الاجتماعي في الصورة التي استخدمت مع أفراد العينة.

هذا وقد اعتمد الباحث في تحديد صدق الاستبيان على ما يعرف بالصدق المنطقي أو صدق المضمون، وذلك بعرض الاستبيان على عشرة محكمين من أساتذة التربية وعلم النفس بجامعة الزقازيق، وبنها بجمهورية مصر العربية. كما تم عرض الاستبيان على بعض المعلمين والمعلمات في معاهد التربية الخاصة، وذلك لمعرفة آرائهم في الاستبيان بأبعاده وبنوده، ومدى ملاءمة البنود للأبعاد النفسية والاجتماعية والمهنية،

ومدى وضوح البنود، وبعد أن تم التعديل الـلازم تم الاستغناء عن بعض البنود الغامضة وغير المنتمية، وبذا أصبح عدد بنود الاستبيان ٣٩ بنداً بدلاً من ٥٠ بنداً، وزعت على الأبعاد الثلاثة للاستبيان، ويطلب من المفحوص أن يضع علامة في الخانة التي تنطبق عليه «بنعم» أو «لا».

أما بالنسبة لثبات الاستبيان فقد تم حساب معامل الثبات بطريقة التطبيق/ إعادة التطبيق، حيث تم حساب معامل ارتباط الرتب بطريقة سبيرمان بين الاستجابات في التطبيق الأول لعينة قوامها ٣٠ معلماً ومعلمة واستجاباتهم في التطبيق الثاني، وقد بلغ معامل ارتباط الرتب بين التطبيقين في البعد النفسي ٠,٧٨ وفي البعد المهني ٠,٨٩ وفي البعد الاجتماعي ٩٢و٠، وهي معاملات ثبات مقبولة تسمح باستخدام الاستبيان في الدراسة وغيرها من دراسات مماثلة.

جـ - المعالجة الإحصائية:

للتحقق من صدق فروض الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

التكرارات والنسب المئوية، والرتب، واختبار الدلالة كاي تربيع (كا٢).

جدول رقم (٤)

يبين أوزان أهم ثلاثة أسباب لإقبال المعلمين والمعلمات على مهنة تدريس غير العاديين

البعد	الرتبة الأولى						الرتبة الثانية						الرتبة الثالثة					
	المعلمون			المعلمات			المعلمون			المعلمات			المعلمون			المعلمات		
	البند	ت	٪	البند	ت	٪	البند	ت	٪	البند	ت	٪	البند	ت	٪	البند	ت	٪
النفسي	١٩ ٢٢ ٣٠	٣٢	٨٠	٢٥	٥٠	٨٣,٣	٥	٢٩	٧٢,٥	١٩	٤٨	٨٠	١٠	٢٢	٥٥	٣٠	٤٧	٧٨,٣
المهني	١٥	٣٧	٩٢,٥	٧	٥٠,٣	٨٨,٣	٦ ٧ ١٨	٣٥	٨٧,٥	٨ ١٥ ١٨	٥٢	٨٦,٧	٨	٢٨	٧٠	١٤	٥١	٨٥
الاجتماعي	١٦	٣٨	٩٥	٤ ١٢ ٦	٥٣	٨٨,٣	٣	٣٧	٩٢,٥	٣	٥٢	٨٦,٧	٤ ٢٠	٣٦	٩٠	٢٠	٥١	٨٥

جدول رقم (٤)

يوضح تكرارات العينة (معلمين ومعلمات) على بنود الاستبيان بأبعاده الثلاثة، والنسب المئوية، والرتب

البعد النفسي

أرقام البنود ما وردت الاستبيان	تكرارات المعلمين ن = ٤٠	٪	الرتبة	تكرارات المعلمات ن = ٦٠	٪	الرتبة
١	٢	٠٥	١٣	صفر	صفر	١٣
٢	٦	١٥	١٢	٦	١٠	١٢
٥	٢٩	٧٢,٥	٤	٤٢	٧٠	٦
١٠	٢٢	٥٥	٥	٣٥	٥٨,٣	٨
١١	١٩	٤٧,٥	٨	٤٣	٧١,٧	٤,٥
١٩	٣٢	٨٠	٢	٤٨	٨٠	٢
٢٢	٣٢	٨٠	٢	٤٣	٧١,٧	٤,٥
٢٣	٢١	٥٢,٥	٦,٥	٤١	٦٨,٣	٧
٢٥	١٨	٤٥	٩	٥٠	٨٣,٣	١
٢٦	١٧	٤٢,٥	١٠,٥	٣١	٥١,٧	٩
٢٩	٢١	٥٢,٥	٦,٥	٢٠	٣٣,٣	١١
٣٠	٣٢	٨٠	٢	٤٧	٧٨,٣	٣
٣٣	١٧	٤٢,٥	١٠,٥	٢٧	٤٥	١٠

البعد المهني

أرقام البنود كما وردت في الاستبيان	تكرارات المعلمين ن = ٤٠	٪	الر[تبة]	تكرارات المعلمات ن = ٦٠	٪	الرتبة
٦	٣٥	٨٧,٥	٢	٥٠	٨٣,٣	٦
٧	٣٥	٨٧,٥	٢	٥٣	٨٨,٣	١
٨	٢٨	٧٠	٥	٥٢	٨٦,٧	٣
٩	١٧	٤٢,٥	٩	٤٢	٧٠	٧
١٤	٢٧	٦٧,٥	٦	٥١	٨٥	٥
١٥	٣٧	٩٢,٥	١	٥٢	٨٦,٧	٣
١٨	٣٥	٨٧,٥	٢	٥٢	٨٦,٧	٣
٣٤	١٣	٣٢,٥	٠	٢١	٣٥	١٠
٣٥	٤	١٠	٢	٨	١٣,٣	١١
٣٦	٢	٥	٣	٣	٥	١٢,٥
٣٧	٢٣	٥٧,٥	٧	٣٤	٥٦,٧	٨
٣٨	٦	١٥	١	٣	٥	١٢,٥
٣٩	٢١	٥٢,٥	٨	٢٣	٣٨,٣	٩

البعد الاجتماعي

أرقام البنود كما وردت في الاستبيان	تكرارات المعلمين ن = ٤٠	٪	الرتبة	تكرارات المعلمات ن = ٦٠	٪	الرتبة
٣	٣٧	٩٢,٥	٢	٥٢	٨٦,٧	٥
٤	٣٦	٩٠	٣,٥	٥٣	٨٨,٣	٢,٥
١٢	٣٢	٨٠	٦	٥٣	٨٨,٣	٢,٥
١٣	٣٠	٧٥	٧	٧	٨٠	٧
١٦	٣٨	٩٥	١	٥٣	٨٨.٣	٢,٥
١٧	٣٥	٨٧,٥	٥	٥٣	٨٨,٣	٢,٥
٢٠	٣٦	٩٠	٣.٥	٥١	٨٥	٦
٢١	٢٧	٦٧,٥	٨	٣٨	٦٣,٣	٨
٢٤	١١	٢٧,٥	١٠	٩	١٥	١٢
٢٧	٧	١٧.٥	١١.٥	١٦	٢٦,٧	٩,٥
٢٨	١٤	٣٥	٩	١٦	٢٦,٧	٩,٥
٣١	٧	١٧,٥	١١,٥	١٤	٢٣,٣	١١
٣٢	٦	١٥	١٣	٦	١٠	١٣

نتائج الدراسة:

أولاً: نتائج الفرض الأول:

للتحقق من صحة الفرض الأول ومنطوقه: «لا تختلف الأسباب والعوامل النفسية والمهنية والاجتماعية من حيث الأهمية في إقبال المعلمين والمعلمات على تدريس الأطفال غير العاديين». تم استخراج تكرارات استجابات العينة الكلية (المعلمين والمعلمات) على فقرات (بنود) الاستبيان، والنسب المئوية لها، والرتب كما هو مبين في الجدول رقم (٣)، والجدول رقم (٤):

يتضح من الجدولين رقم (٣) ورقم (٤) أن الغالبية العظمى من المعلمين والمعلمات قد أقبلوا على مهنة تدريس غير العاديين لأسباب اجتماعية وإنسانية ودينية في المقام الأول، حيث احتلت العوامل الاجتماعية المرتبة الأولى، وهذا يتضح من تكرار الاستجابات الموجبة للمعلمين والمعلمات (العينة الكلية) للبند رقم (١٦) من الاستبيان والمنتمي للبعد الاجتماعي. وقد بلغت نسبة التكرار لدى عينة المعلمين ٩٥٪ برتبة (١)، ولدى عينة المعلمات ٨٨,٣٪ برتبة (٢,٥).

وتلا هذا البند في المرتبة البند رقم (٣) المنتمي للبعد الاجتماعي أيضاً حيث بلغت نسبة تكرار عينة المعلمين ٩٢,٥٪، وعينة المعلمات ٨٦,٧٪، وهذا يدل على رغبة المعلمين والمعلمات في مساعدة الأطفال غير العاديين في المدارس الخاصة بهم.

وإحتل المرتبة الثالثة البندان ٤، ٢٠ المنتميان أيضاً للبعد الاجتماعي، حيث بلغت نسبة التكرار فيهما ٩٠٪ لدى المعلمين، ٨٥٪ لدى المعلمات. وهذا يدل على إيمان معلمي ومعلمات التربية الخاصة بأهمية تعليم الأطفال غير العاديين وتأهيلهم، وبحقهم في الحياة

الطبيعية، ورغبتهم في تصحيح الإتجاهات السلبية نحوهم.

وتلا البعد الاجتماعي في الأهمية البعد المهني، وذلك بالنسبة للمعلمين، حيث تكرر البند رقم (١٥) بنسبة ٩٢,٥٪ أما بالنسبة للمعلمات فقد تساوت لديهن الأسباب الاجتماعية مع الأسباب المهنية من حيث الأهمية، حيث تكرر البند رقم (٧) والمنتمي للبعد المهني بنسبة ٨٨,٣٪، وهي نفس النسبة التي حصلت عليها البنود رقم (٤، ١٢، ١٦، ١٧) والمنتمية للبعد الاجتماعي.

أما البعد النفسي ـ أي العوامل والأسباب النفسية وراء اختيار مهنة تدريس غير العاديين فقد إحتل الرتبة الثالثة، حيث حصلت البنود رقم (١٩، ٢٢، ٣٠) على نسبة ٨٠٪ فقط من استجابات المعلمين، مقابل ٨٣,٣٪ للمعلمات في البند رقم (٢٥) والمنتمي للبعد النفسي أيضاً.

كما أن هناك بنوداً حصلت على أقل من ١٠٪ من التكرارات، وهي البنود رقم (١، ٣٥، ٣٦) وهي تنتمي للبعدين النفسي والمهني، مما يدل على ضعف دور العوامل الشخصية والمهنية في مقابل العوامل الاجتماعية في إقبال المعلمين والمعلمات على مهنة تدريس غير العاديين. ومما سبق يتضح عدم تحقق صحة الفرض الأول للدراسة.

ثانياً: نتائج الفرض الثاني:

للتحقق من صحة الفرض الثاني للدراسة ومنطوقه: «لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات في استجاباتهم على البعد النفسي والمهني والاجتماعي، كما يقيسها الاستبيان»، تم استخدام اختبار الدلالة كاي تربيع (كا^2) (فان دالين، ١٩٨٥). ص ٥١٦، جابر عبد الحميد، وأحمد كاظم، ١٩٧٨، ص ٣٥١).

وتوضح الجداول رقم (٥، ٦، ٧) نتيجة اختبار (كا٢) في البعد النفسي، والبعد المهني، والبعد الاجتماعي بالترتيب، وذلك حسب متغير الجنس.

جدول رقم (٥)

يبين تكرار الذكور والإناث، ونتيجة اختبار كا٢ في البعد النفسي

مسلسل	بنود البعد النفسي	التكرار ذكور «ن=٤٠»	إناث «ن=٦٠»	كا٢	الدلالة
١	وجود طفل غير عادي في الأسرة	٢	صفر	١,٩٩	غير دالة
٢	وجود إعاقة خاصة	٦	٦		
٣	الميل للعمل مع الأطفال غير العاديين	٢٩	٤٢	٠,٠٧	غير دالة
٤	حب الاستطلاع على عالم غير العاديين	٢٢	٣٥	٠,١١	غير دالة
٥	الرغبة في تعرف دور معلم التربية الخاصة	١٩	٤٣	٥,٩٤	٠,٠٥
٦	الرغبة في معرفة شخصية غير العاديين	٣٢	٤٨	صفر	غير دالة
٧	الإحساس بتوافر سمات الشخصية لمعلم التربية الخاصة	٣٢	٤٣	٠,٨٩	غير دالة
٨	الإحساس بالحب والحنان تجاه الأطفال غير العاديين	٢١	٤١	٢,٥٥	غير دالة
٩	الرغبة في العطاء بشكل أفضل للأطفال غير العاديين	١٨	٥٠	٦,٢٠	٠,٠٠١١
١٠	العمل مع غير العاديين فيه تحقيق لذاتي	١٧	٣١	٠,٨٠	غير دالة
١١	الرغبة في إثبات الذات في مجال ليس بالسهل	٢١	٢٠	٣,٦٥	غير دالة
١٢	الإيمان والاقتناع بفكرة العمل مع غير العاديين	٣٢	٤٧	٠,١١	غير دالة
١٣	الميل إلى دراسة تخصص التربية الخاصة	١٧	٢٧	٠,٠٦	غير دالة

جدول رقم (٦)
يبين تكرار الذكور والإناث، ونتيجة اختبار كا٢ للبعد المهني

مسلسل	بنود البعد النفسي	التكرار		كا٢	الدلالة
		ذكور «ن=٤٠»	إناث «ن=٦٠»		
١	الاستفادة من خبرات التعامل مع غير العاديين	٣٥	٥٠	٠,٣٣	غير دالة
٢	توافر القدرة على التعامل مع غير العاديين	٣٥	٥٣	٠,١٦	غير دالة
٣	توسيع مجال الخبرات بتدريس أساليب تربوية خاصة	٢٨	٥٢	٤,١٦	,٠٥
٤	الرغبة في إنجاز واجبات أكثر صعوبة من تربية العاديين	١٧	٤٢	٧,٥٠	,٠١
٥	الرغبة في تطبيق النظريات التربوية الخاصة	٢٧	٥١	٤,٢٨	,٠٥
٦	مساعدة الطفل غير العادي على تحقيق النجاح والتوافق	٣٧	٥٢	٠,٨٣	غير دالة
٧	الرغبة في المشاركة الإيجابية في تربية وتأهيل غير العاديين	٣٥	٥٢	٠,١٦	غير دالة
٨	تكريم من الوزارة باختياري لهذه المهمة	١١	٢١	٠,٦٢	غير دالة
٩	ترقية من الإدارة التعليمية	٤	٨		
١٠	تحويل إجباري من الإدارة التعليمية	٢	٣	٠,١٨	غير دالة
١١	الرغبة في المشاركة في الدورات التدريبية في مجال التربية الخاصة	٢٣	٣٤	١,٢٦	غير دالة
١٢	الرغبة في الحصول على المميزات المالية والحوافز	٦	٣		
١٣	الرغبة في الحصول على فرص عمل إضافية (أو إعارة خارجية)	٢١	٢٣	١,٩٦	غير دالة

جدول رقم (٧)

يبين تكرار الذكور والإناث، ونتيجة اختبار كا٢ للبعد الاجتماعي

مسلسل	بنود البعد النفسي	التكرار ذكور ن=٤٠	إناث ن=٦٠	كا٢	الدلالة
١	الرغبة في تقديم المساعدة لغير العاديين	٣٧	٥٢	٠,٨٣	غير دالة
٢	الإيمان بحق غير العاديين في الحياة الطبيعية	٣٦	٥٣	,٠٦	غير دالة
٣	التعاون في إرشاد وتوجيه أسر غير العاديين	٣٢	٥٣	١,٣١	غير دالة
٤	الحرص على تأكيد مبدأ تكافؤ الفرص في التربية والتعليم للجميع	٣٠	٤٨	٠,٣٥	غير دالة
٥	بذل الجهد لمساعدة غير العاديين واجب إنساني وديني واجتماعي	٣٨	٥٣	١,٢٠	غير دالة
٦	الرغبة في جعل غير العاديين قوى منتجة لا عالة على المجتمع	٣٥	٥٣	صفر	غير دالة
٧	الإسهام في تصحيح المعلومات والاتجاهات نحو غير العاديين	٣٦	٥١	٠,٥٣	غير دالة
٨	الإيمان بأهمية دور معلم التربية الخاصة	٢٧	٣٨	٠,١٨	غير دالة
٩	تشجيع من قبل أصدقاء يعملون بمدارس التربية الخاصة	١١	٩	٢,٣٤	غير دالة
١٠	الرغبة في كسب وضع اجتماعي خاص	٧	١٦	١,١٤	غير دالة
١١	الرغبة في تغيير وضعي كمدرس تقليدي	١٤	١٦	٠,٧٨	غير دالة
١٢	الرغبة في العمل بالمدينة، بدلاً من المناطق النائية	٧	١٤	٠,٤٨	غير دالة
١٣	الإستفادة من قرب مدارس التربية الخاصة إلى سكني	٦	٦	٠,٥٧	غير دالة

يتبين من الجدول رقم (٥) ما يلي :

١ ـ لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات (ذكور/ إناث) في استجاباتهم على بنود البعد النفسي كأسباب تكمن وراء إقبالهم على مهنة تدريس الأطفال غير العاديين، وذلك في أحد عشر بنداً، مما يجعلنا لا نرفض الفرض الصغرى في تلك الحالات.

٢ ـ توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات المعلمين والمعلمات في بندين فقط من بنود البعد النفسي، وهما رقم ٥، ٩ حيث كانت نتائج اختبار كا٢ دالة إحصائياً عند ٥. , و١٠٠, ٠ على التوالي، مما يجعلنا نرفض الفرض الصغرى في هذه الحالات فقط. ومن هنا يتضح تحقق صحة الفرض الثاني للدراسة جزئياً (بالنسبة للبعد النفسي).

ويتبين من الجدول رقم (٦) ما يلي :

١ ـ لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث (المعلمين والمعلمات) في استجاباتهم على بنود البعد المهني، وذلك في تسعة بنود من البعد المهني، مما يجعلنا لا نرفض الفرض الصغرى في تلك البنود.

٢ ـ كما توجد فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات في ثلاثة بنود فقط من بنود البعد المهني (رقم ٣، ٤، ٥) حيث كانت نتائج كا٢ دالة إحصائياً عند ٠٥, ٠، ٠١, ٠، ٠٥, ٠ على التوالي، مما يجعلنا نرفض الفرض الصغرى في هذه البنود فقط. ومن هنا يتضح تحقق الفرض الثاني للدراسة جزئياً (بالنسبة للبعد المهني).

كما يتبين من الجدول رقم (٧) ما يلي :

لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في استجاباتهم على جميع بنود البعد الاجتماعي، حيث كانت نتائج اختبار كا٢ غير دالة إحصائياً، مما يجعلنا لا نرفض الفرض الصغرى. ومن هنا يتضح تحقق

صحة الفرض الثاني للدراسة (بالنسبة للبعد الاجتماعي).

ثالثاً: نتائج الفرض الثالث:

للتحقق من صحة الفرض الثالث للدراسة ومنطوقه: «لا توجد فروق دالة إحصائياً بين معلمي ومعلمات التربية الخاصة (العينة الكلية) في مصر، ومعلمي ومعلمات التربية الخاصة (العينة الكلية) في البحرين في استجاباتهم على البعد النفسي والمهني والاجتماعي، كما يقيسها الاستبيان»، تمَّ استخدام اختبار الدلالة كاي تربيع (كا^2).

ويوضح الجدول رقم (٨) تكرارات عينة الدراسة الكلية حسب متغير البيئة (مصر/ البحرين) ونتيجة اختبار كا^2 في الأبعاد الثلاثة للاستبيان.

جدول رقم (٨)

يوضح تكرارات عينة البحث الكلية حسب متغير البيئة (مصر / البحرين)، ونتيجة اختبار كا٢ في الأبعاد الثلاثة

التكرار	البعد النفسي				البعد المهني				البعد الاجتماعي			
مسلسل	مصر ن=٥٠	البحرين ن=٥٠	كا٢	الدلالة	مصر ن=٥٠	البحرين ن=٥٠	كا٢	الدلالة	مصر ن=٥٠	البحرين ن=٥٠	كا٢	الدلالة
١	١	١	١,٣٢	غير دالة	٤٤	٤١	٠,٧٠	غير دالة	٤٦	٤٣	٠,٩٢	غير دالة
٢	٤	٨			٤٤	٤٤	صفر	غير دالة	٤٧	٤٢	٢,٥٦	غير دالة
٣	٣٥	٣٦	٠,٠٨	غير دالة	٣٦	٤٤	٤	٠,٠٥	٤٢	٤٣	٠,٠٦	غير دالة
٤	٣٤	٢٤	٤,٩٤	٠,٠٥	٣٠	٢٩	٠,٠٢	غير دالة	٤٠	٣٨	٠,٢٢	غير دالة
٥	٣٢	٣٠	٠,١٦	غير دالة	٣٤	٤٤	٣,٨٢	غير دالة	٤٧	٤٤	١,١٠	غير دالة
٦	٤٠	٥٠	صفر	غير دالة	٤٦	٤٣	٠,٩٢	غير دالة	٤٥	٤٣	٠,٣٨	غير دالة
٧	٣٩	٣٦	٠,٤٨	غير دالة	٤٣	٤٤	٠,٠٨	غير دالة	٤٥	٤٢	٠,٨٠	غير دالة
٨	٣٣	٢٩	٠,٦٨	غير دالة	٢١	١٣	٢,٨٤	غير دالة	٣٦	٢٩	٢,١٦	غير دالة
٩	٣٢	٣٦	٠,٧٤	غير دالة	٦	٦			١٣	١٠	٠,٥٠	غير دالة
١٠	٢٤	٢٤	صفر	غير دالة	٣	٢						
١١	١٩	٢٢	٠,٣٨	غير دالة	٣٠	٢٧	٠,٣٦	غير دالة	١٢	١٨	١,٧٢	غير دالة
١٢	٤١	٣٨	٠,٥٤	غير دالة	٥	٤	٨.٥٨	٠,٠٠١	١٣	٨	١,٥٠	غير دالة
١٣	٢٦	٢٧	٠,٠٢	غير دالة	٤	٢			٧	٥	٠,٣٨	غير دالة

* تم تجميع الخلايا المتجاورة ذات التكرارات الصغيرة.

يتضح من الجدول رقم (٨) ما يلي :

١ ـ لا توجد فروق دالة إحصائياً بين معلمي ومعلمات التربية الخاصة (العينة الكلية) في مصر ومعلمي ومعلمات التربية الخاصة (العينة الكلية) في البحرين في اثني عشر بنداً من ١٣ بنداً من بنود البعد النفسي حيث جاءت نتائج اختبار كا٢ غير دالة إحصائياً، مما يجعلنا لا نرفض الفرض الصغرى في تلك البنود.

٢ ـ توجد فروق دالة إحصائياً بين معلمي ومعلمات التربية الخاصة في مصر، ومعلمي ومعلمات التربية الخاصة في البحرين، وذلك في بند واحد فقط من بنود البعد النفسي (رقم ٤) حيث كانت نتائج كا٢ دالة عند ٠,٠٥ مما يجعلنا نرفض الفرض الصغرى في هذا البند فقط ويتضح مما سبق تحقق صحة الفرض الثالث للدراسة جزئياً (بالنسبة للبعد النفسي).

٣ ـ لا توجد فروق دالة إحصائياً بين معلمي ومعلمات التربية الخاصة (العينة الكلية) في مصر، ومعلمي ومعلمات التربية الخاصة (العينة الكلية) في البحرين في استجاباتهم على البعد المهني، وذلك في عشرة بنود، حيث كانت نتائج اختبار كا٢ غير دالة، مما يجعلنا لا نرفض الفرض الصغرى في تلك البنود.

٤ ـ توجد فروق دالة إحصائياً بين معلمي ومعلمات التربية الخاصة (العينة الكلية) في مصر، ومعلمي ومعلمات التربية الخاصة (العينة الكلية) في البحرين في استجاباتهم على ثلاثة بنود فقط من بنود البعد المهني، (رقم ٣، ١٢، ١٣) حيث كانت نتائج كا٢ دالة عند ٠,٠٥، ٠,٠٠١ مما يجعلنا نرفض الفرض الصغرى في تلك البنود.

ويتضح مما سبق تحقق صحة الفرض الثالث للدراسة جزئياً (بالنسبة للبعد المهني).

٥ ـ لا توجد فروق دالة إحصائياً بين معلمي ومعلمات التربية الخاصة (العينة الكلية) في مصر، ومعلمي ومعلمات التربية الخاصة (العينة الكلية) في البحرين في استجاباتهم على جميع بنود البعد الاجتماعي حيث جاءت نتائج اختبار كا٢ غير دالة، مما يجعلنا لا نرفض الفرض الصغرى. ومن هنا يتضح تحقق صحة الفرض الثالث للدراسة (بالنسبة للبعد الاجتماعي).

مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

يمكن مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الأسباب والحوافز التي دفعت المعلمين والمعلمات في المجتمع المصري مقارنة بالمعلمين والمعلمات في المجتمع البحريني ـ كدراسة غير ثقافية ـ للعمل كمعلمين للتربية الخاصة كالآتي:

أولاً:

جاءت نتائج الدراسة المتعلقة بأهم الأسباب التي تكمن وراء إقبال المعلمين والمعلمات على تدريس الأطفال غير العاديين لتؤكد أن الغالبية العظمى من عينة الدراسة أقبلوا على تلك المهنة لأسباب اجتماعية في المقام الأول، حيث احتل البعد الاجتماعي ـ كما يقيسه الاستبيان ـ الرتبة الأولى، تلاه البعد المهني في الرتبة الثانية، ثم البعد النفسي في الرتبة الثالثة، وذلك بالنسبة للمعلمين، أما بالنسبة للمعلمات فقد إحتلت كل من الأسباب الاجتماعية والأسباب المهنية الرتبة الأولى، أما الأسباب النفسية فقد إحتلت الرتبة الثانية.

وتدل هذه النتائج بشكل عام على ما للعوامل الاجتماعية من تأثير بالغ في حياة المعلمين والمعلمات التي انعكس صداها بشكل واضح على اختيارهم للمهنة، وقد امتد هذا الصدى من مجرد الحصول على حلول

للمشاكل الشخصية والاجتماعية إلى الرغبة في تحقيق مبادىء اجتماعية وإنسانية ودينية سامية، ومن مجرد السعي لكسب وضع اجتماعي خاص، أو تغيير مكان العمل، إلى الحرص على تأكيد مبدأ تكافؤ الفرص في التربية والتعليم لغير العاديين، والإيمان بحقهم في الحياة الطبيعية، والرغبة في تقديم المساعدة لهم كواجب إنساني وديني واجتماعي، وذلك من منطلق الإيمان بأهمية دور معلم التربية الخاصة في جعل هذه الفئات من الأطفال غير العاديين قوى منتجة نافعة لذاتها ولمجتمعها من جهة، وفي تغيير الإتجاهات السلبية نحو غير العاديين من جهة أخرى.

وتتفق هذه النتائج مع ما جاءت به الدراسات الإمبيريقية في مجال علم النفس الاجتماعي، والتحليل النفسي، وعلم الاجتماع المهني من أن العوامل الاجتماعية والسياسية في المجتمع هي التي تحدد طبيعة مهنة التعليم والأدوار التي يقوم بها المعلم في مجال العلاقات الاجتماعية، وإيديولوجيات الجماعة وقيمتها، والإرشاد والتوجيه... إلخ كما جاءت نتائج الدراسة متفقة مع نتائج دراسة باير (Baier 1975)، التي إحتلت فيها الأسباب الاجتماعية المرتبة الأولى وراء إقبال المعلمين على مهنة تدريس غير العاديين لدى عينة الطلاب الملتحقين بالدراسات العليا في التربية الخاصة كما إحتلت المرتبة الثانية لدى عينة معلمي التعليم الأساسي المحولين للعمل بمدارس التربية الخاصة.

ثانياً:

جاءت نتائج الدراسة المتعلقة بالفروق بين الجنسين (المعلمين والمعلمات) في الأسباب والحوافز النفسية والمهنية والاجتماعية وراء الإقبال على مهنة معلم تربية خاصة لتؤكد على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في استجاباتهم على جميع بنود البعد الاجتماعي.

أما بالنسبة للأبعاد الأخرى بالأسباب النفسية والمهنية فقد كانت نتائج العمليات الإحصائية دالة في بعض بنودها، وغير دالة في البعض الآخر.

وبالرجوع إلى الجدولين رقم ٣، ٤ الموضح فيهما تكرار عينة المعلمين وعينة المعلمات والنسب المئوية والرتب، يتضح أن هذه الدلالات الإحصائية في البعدين الاجتماعي والمهني كانت لصالح المعلمين، حيث كانت نسب التكرار للمعلمين في هذين البعدين أعلى منها بالنسبة للمعلمات، أما في البعد النفسي فكانت الدلالات الإحصائية لصالح المعلمات، حيث كانت نسب التكرار للمعلمات في هذا البعد أعلى منها بالنسبة للمعلمين. ويمكن تفسير تلك الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المعليمن والمعلمات بما تتميز به طبيعة الإناث وتكوينهم النفسي والبيولوجي، حيث تدفعهن العوامل النفسية والشخصية والإنسانية بشكل أقوى من الذكور للإقبال على مهنة تدريس الأطفال غير العاديين، أما الذكور فيهتمون في العادة بالنواحي الاجتماعية والمهنية، حيث تتحدد أدوارهم الاجتماعية وتتبلور مسؤولياتهم الاقتصادية تجاه الأسرة والمجتمع.

ثالثاً:

جاءت نتائج الدراسة المتعلقة بمتغير البيئة، أي الفروق بين المعلمين والمعلمات (العينة الكلية) في مصر، والمعلمين والمعلمات (العينة الكلية) في البحرين في الأسباب النفسية والمهنية والاجتماعية لتؤكد على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين العينتين في جميع بنود البعد الاجتماعي.

ويمكن تفسير ذلك بما يحتويه البلدان من عناصر متحدة في البنية الاجتماعية، وفي الأهداف، والمشارب، والمشاكل الاجتماعية، إلى

جانب تدخل عوامل بيئية وسياسية أخرى هذا فضلاً عن إتحاد المجتمعين الإسلاميين العربيين الشرقيين في كثير من العوامل الاجتماعية، من قيم دينية وخلقية، عادات وتقاليد. . . إلخ.

كما جاءت النتائج مؤكدة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي ومعلمات التربية الخاصة (العينة الكلية) في مصر، ومعلمي ومعلمات التربية الخاصة (العينة الكلية) في البحرين في معظم بنود البعدين النفسي والمهني. وقد يرجع ذلك إلى تشابه الظروف والعوامل النفسية التي يعيشها المعلمون في المجتمعين المصري والبحريني فنجدهم يميلون إلى دراسة تخصص التربية الخاصة، كما يميلون إلى العمل مع الأطفال غير العاديين بدافع من الحب والحنان، أو رغبة في العطاء، أو الإحساس بتوافر سمات شخصية معينة تؤهلهم للعمل مع هؤلاء الأطفال، أو لرغبة شخصية في إثبات الذات في مجال آخر غير مجال تدريس الأطفال الأسوياء. . . إلخ.

أما بالنسبة لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العينتين في البعد المهني، فقد يرجع ذلك إلى الظروف المحيطة بالمهنة ذاتها والتي لا تختلف في المجتمع البحريني عنها في المجتمع المصري، نتيجة لتشابه النظم الإدارية، والحوافز المادية، وبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة. . . إلى غير ذلك من عوامل تتصل بشكل مباشر أو غير مباشر بالمهنة ذاتها. فرغبة معلم في الحصول على المميزات المالية التي يحصل عليها معلم التربية الخاصة، أو سعيه وراء إعارة خارجية من جراء إنضمامه إلى هيئة التدريس بمعاهد التربية الخاصة، وما قد يمكن أن تقوم به إدارة تعليمية ما من تحويل إجباري للمعلمين من المدارس العادية إلى مدارس التربية الخاصة، أو حتى لأسباب فنية من ترقية وظيفية أو خلافه،

كلها أمور مهنية متشابهة في المجتمعين.

ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمين والمعلمات في كل مكان يتوقون إلى تحقيق الذات ويميلون إلى دراسة تخصص جديد ومجهول بالنسبة لهم، كما أن عالم غير العاديين يمثل عالماً غامضاً بالنسبة لهم، ولذا يريدون سبر أغواره. وتتفق مع هذا رغبتهم في إنجاز واجبات أكثر صعوبة مع أطفال غير عاديين، بدلاً من القيام بعمل روتيني مع الأطفال الأسوياء، خاصة وأن تدريس الأطفال الأسوياء أصبح في بعض المجتمعات «مهنة من لا مهنة له». وبديهي أن يرغب المعلمون والمعلمات الذين أقبلوا على مهنة معلم تربية خاصة في المشاركة الفعلية في الدوارت التدريبية في مجال التربية الخاصة التي من شأنها مساعدتهم علمياً وعملياً في الإعداد لهذه المهمة، توطئة لتحقيق رغبتهم في تدريس الأطفال غير العاديين. ومن هنا اتفق المعلمون والمعلمات في كلا المجتمعين المصري والبحريني في بعض بنود كل من البعد النفسي والمهني.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة توصل الباحث إلى التوصيات الآتية:

١ ـ الاستفادة من نتائج الدراسة عند عقد المقابلات الشخصية لمعلمي التربية الخاصة المرتقبين والراغبين في الإلتحاق ببرامج إعداد معلمي التربية الخاصة، واستخدام استبيانات مماثلة للإستبيان المستخدم في الدراسة لاختبار أفضل العناصر لهذه المهنة السامية من ناحية، وللتوجيه المهني للطلاب من ناحية أخرى.

٢ ـ الاستفادة من نتائج الدراسة في تحديد الصورة العامة النمطية

ولسمات الشخصية لمعلم التربية الخاصة التي تحددها العوامل النفسية والمهنية والاجتماعية.

٣ ـ تطوير برامج إعداد معلمي التربية الخاصة لتتلاءم والأسباب والحوافز التي من أجلها أقدم المعلمون على تلك المهنة، والعمل على تحقيق أمانيهم فيها، وتذليل المشكلات التي تواجههم، سواء من الناحية الاجتماعية أو المهنية، حتى تستمر رغبتهم في المهنة قائمة.

٤ ـ عقد دورات تدريبية لمعلمي المرحلة الإبتدائية لتزويدهم بالمعلومات اللازمة عن الأطفال غير العاديين والتربية الخاصة ومجالاتها، للعمل على تشجيع الراغبين منهم على الالتحاق ببرامج إعداد معلمي التربية الخاصة.

بحوث مقترحة:

يقترح الباحث القيام ببعض البحوث التالية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية.

١ ـ إقبال المعلمين على مهنة تدريس غير العاديين، وعلاقتها بالنجاح في العمل.

٢ ـ إقبال المعلمين على مهنة تدريس غير العاديين، وعلاقتها بالميول المهنية.

٣ ـ إتجاهات الشباب الجامعي، ومعلمي مرحلة التعليم الأساسي نحو مهنة معلم تربية خاصة والعمل مع تلاميذ غير عاديين.

٤ ـ دراسة عوامل إقدام وإحجام الشباب على العمل مع المعوقين.

٥ ـ دراسة الميول المهنية لمعلم التربية الخاصة وعلاقتها بالرضا الوظيفي.

٦ ـ الكفاءات المهنية، وسمات الشخصية لمعلم التربية الخاصة.

٧ ـ دراسة تتبعية لمعلمي التربية الخاصة بعد التحاقهم بالمهنة لمعرفة إتجاهاتهم نحو المهنة بعد مزاولتهم لها.

٨ ـ دراسة أثر أنواع السلوك المتشكل لدى التلاميذ غير العاديين على الصحة النفسية لمعلم التربية الخاصة وعلى إتجاهاته نحو المهنة.

الفصل السادس

إيداع الأبناء غير الجانحين «بالأحكام القضائية أو البحوث الاجتماعية»

مؤسسات الأحداث وعلاقتها بتكوين الإتجاهات الجانحة لديهم

مقدمة:

تعتبر الأسرة وحدة المجتمع، كما تعتبر المجتمع الإنساني الذي يمارس فيه الطفل تجاربه الاجتماعية الأولى. ويمكن إرجاع مظاهر تكيف الطفل أو عدم تكيفه في مجتمعه إلى العلاقات الأسرية التي مارسها في السنين الأولى من حياته. ففي مجتمع الأسرة ينشأ الفرد وينمو متأثراً بالعلاقات القائمة بين أفراد الأسرة، وبالعادات والقيم الأخلاقية التي يتعرض لها في الأسرة. (٢٢ ـ ١٨٥).

فالأسرة هي المدرسة الأولى التي يتعلم فيها الطفل العلاقات الإنسانية وما تتطلبه من قوانين وقواعد وأدوات مثل اللغة والعادات والطقوس، ولعلها تتلخص في القيم الحضارية والدينية التي تغرس في نفس الطفل. (٢٨ : ٩٣).

ولا يتأتى قيام الأسرة بهذه الوظيفة الهامة إلا بتهيئة الوسائل السليمة المتعلقة بالحضانة والكفالة للأطفال، وخاصة في مراحل نموهم الأولى. وهذه هي مهام الأسرة المتكاملة الناضجة اجتماعياً، أو مهام الأسرة السوية على حد قول «ميريام ف. ووترز (M. V. Waters) والمقصود بالأسرة السوية في رأيها ـ الأسرة التي تؤدي واجبات حيوية لصغارها، فهي تعطي

مأوى مريحاً، وغذاء سليماً دون أن يعرضهم هذا العطاء للخطر، أو يجلب لهم أي قلق، وهي التي تربي أطفالها لكي يستطيعوا مواجهة قوانين السلوك العامة في المجتمع في المستقبل (١٤ : ٦٨).

ويذكر سيد عثمان أن الطفولة التي يجد فيها الطفل إشباعاً ورعاية لشؤونه سوف تعطي الطفل إحساساً بالطمأنينة المريحة في العالم الذي يحيط به بحيث يراه مكاناً آمناً يعيش فيه، وليس مكاناً بارداً لا يهتم به، أو مكاناً معتدياً لا بد أن يحمي نفسه منه (١٣ : ٣٥) والأسرة غير الصالحة قد تسيء إلى الصغير نفسه وإلى حياته، بل قد تسيء إلى مصير الجنس البشري كله، حين تودعه مؤسسة الأحداث بحجة أنها غير قادرة على الإنفاق عليه نظراً لكثرة عدد الأولاد، والأعباء المالية والاجتماعية الملقاة على عاتقها، أو بسبب زواج رب الأسرة بزوجة أخرى، أو لأي أسباب أخرى تعوق الإنفاق على الأبناء ورعايتهم، كل هذه العوامل تساعد على تكوين الإتجاهات الجانحة لدى الأبناء، ويؤكد ذلك «محمد خليفة بركات» بقوله: «إن السلوك الجانح هو نتاج لأساليب التربية الخاطئة التي نشأ فيها الحدث منذ الصغر» (٨: ٢٢٣).

مشكلة البحث:

وتظهر مشكلة البحث في الجوانب الثلاثة الآتية:

الأولى: إغفال دور الأسرة ووظيفتها في التربية السليمة لأبنائها.

الثانية: تخلي الأسر عن مسؤولياتها تجاه أبنائها يساعد على تكوين إتجاهات جانحة لديهم.

الثالثة: إيداع الأبناء في مؤسسات الأحداث يهيىء في العادة بيئة ثقافية منحرفة.

أهمية البحث:

تنحصر أهمية البحث في إبراز النقاط الآتية:

الأولى: أهمية دور الأسرة في خلق المناخ الطبيعي المـلائم للتنشئة الاجتماعية السليمة.

الثانية: تعرض الأبناء للسلطة القضائية أو للباحث الاجتماعي لعمل تقرير لإيداعهم مؤسسات الأحداث يتسبب لهم أزمة نفسية.

الثالثة: خيبة أمل الأبناء في مصدر السلطة الوالدية التي تتمثل فيهـا مصادر الإشباع المـادي والعاطفي يؤدي إلى اكتسـاب السلوك الجانـح، والإنتماء إلى الجماعات البديلة المنحـرفة التي يجـدون فيها إشبـاعاتهم المختلفة والتي يفتقدونها في أسرهم.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى كشف الإتجاهات الجـانحة التي تتكـون لدى الأبناء غير الجانحين نتيجة انعدام الـدفء العاطفي داخـل أسرهم، وشعورهم بالضيـاع لعدم أداء أسـرهم لمهام الأسـرة المتكاملة النـاضجة اجتمـاعيـاً والمتمثلة في نبـذهم والتخلص منهم متعللين بكثـرة الأبنـاء، وظروفهم المادية الصعبة التي يمرون فيهامما يضطرهم إلى إيداع أبنائهم مؤسسة الأحداث كبديل لـوظيفة الأسـرة، تلك المؤسسة التي تهيىء في العادة بيئة أو ثقافة منحرفة نتيجة المعايشة الكاملة مع الفئات المنحـرفة، ومـع سلوكهم الجـانـح، وهـذا يؤدي بـدوره إلى اكتسـاب الإتجـاهـات الجانحة.

فروض البحث:

تتمثل فروض البحث في النقاط التالية:

١ ـ الفقـدان المادي والعـاطفي المبكـر يؤدي إلى فقـدان الـذات، والشعور بالعدم، والضياع والعجز، وعدم اكتساب العلاقات الإنسانية.

٢ ـ اكتسـاب السلوك العدواني يعـد مظهـراً من مظاهـر الافتقاد إلى

الدفء العاطفي داخل الأسرة.

٣ ـ فشل التربية المبكرة يؤدي إلى الإحباط واكتساب الإتجاهات الجانحة.

مصطلحات البحث:

١ ـ مفهوم الجناح أو الجنوح:

لفظ الجناح أو الجنوح، يفيد معنى الإثم في تفرقة بينه وبين الراشد الذي يطلق عليه إسم المجرم بشرط أن ينطبق عليه قانون الأحداث (٧ : ٧) ويعرف هذا الاصطلاح لغوياً بأنه الفشل في أداء الواجب، أو أنه ارتكاب الخطأ، أو العمل السيء، أو العمل الخاطىء Misdeed، أو أنه خرق للقانون عند الأطفال الصغار (٢٠ : ٢٠).

تعريف «نيومر» Neumeyer يرى «أن جناح الأحداث يشير إلى الأفعال المضادة للمجتمع التي يرتكبها أطفال أو أشخاص دون السن القانونية» (٣٧ : ١٦).

تعريف «شريف كامل» «جناح الأحداث هو انحرافهم عن المعايير السلوكية المتعارف عليها، والتي يقرها المجتمع، وهو مظهر من مظاهر عدم التوافق مع البيئة الاجتماعية» (١٥ : ١٨).

تعريف «ديفيد إبراهمسن David Abrahumsen «جناح الأحداث يتضمن أي عمل إجرامي يقوم به الجانح ضد الأشخاص أو الممتلكات، ويكون منافياً للقانون» (٣٨ : ٥٦).

٢ ـ مفهوم الحدث الجانح:

أ ـ التعريف القانوني: وفقاً للقانون رقم (٣١ لسنة ١٩٧٤)ـ بجمهورية مصر العربية ـ فإنه يقصد بالحدث في حكم هذا القانون من لم يتجاوز سنه

ثماني عشرة سنة ميلادية كاملة وقت ارتكاب الجريمة، أو عند وجوده في إحدى حالات التعرض للانحراف (٣١ : ٣).

ب ـ التعريف النفسي : تعريف «إيفي بنت» Ivy Bennet «بأنه الطفل الذي يقوم بسلوك مضاد للمجتمع، واجتاز مرحلة الكمون» (٣٤ : ٣١).

تعريف «كولمان» J. C. Colman «الأشخاص الذين يقومون بسلوك غير قانوني لا يقبله المجتمع يعرض القائم به للقبض عليه، والمثول أمام محكمة الأحداث (٣٥ : ٣٧).

جـ ـ التعريف الاجتماعي :

تعريف «س وأجلويك» S. and E. Glueck يعرفان الحدث الجانح «بأنه الشخص الذي يقوم بأفعال متكررة غير قانونية تصدر منه وهو لم يبلغ سن السادسة عشرة، ولو ارتكبها الكبار لاعتبرت جرائم، وهذه الأفعال غير القانونية ترتكب نتيجة سوء تكيف الأحداث مع النظام الاجتماعي الذي يعيشون فيه (٤ : ٣٢).

٣ ـ مفهوم غير الجانحين «الأسوياء» :

تعريف «حامد زهران» بأنه هو الشخص الذي يتطابق سلوكه مع الشخص العادي في تفكيره ومشاعره ونشاطه، ويكون سعيداً ومتوافقاً شخصياً وانفعالياً واجتماعياً» (٦ : ٧٨).

تعريف «ولمان» Wolman بأنه «هو الشخص الذي يتصرف وفقاً للمعايير الاجتماعية السائدة بالمجتمع ويكون متمتعاً بالصحة النفسية» (٤٠ : ٨٤).

تعريف «أنور الشرقاوي» أنهم هم «الذين يملكون قدراً كافياً من الهدوء العقلي، والإتزان النفسي، ومن القدرة على العيش في سلام مع

أنفسهم ومع غيرهم من الناس» (٢ : ١٨).

٤ ـ مفهوم الأزمة النفسية:

تعريف «أحمد عزت راجح» هي «حالة انفعالية مؤلمة تنشأ من إحباط دافع أو أكثر من الدوافع القوية الفطرية أو المكتسبة، والأزمة النفسية بمثابة مشكلة أي موقف تحول فيه العقبات دون حصول الفرد على شيء يريده مما يسبب للفرد التوتر والقلق ومشاعر أليمة بالنقص والخيبة والعجز أو الشعور بالذنب والاشمئزاز والخزي، أو الشعور بالظلم والرثاء للذات أو الشعور بالوحشية والاغتراب، أو شعور الفرد بفقد احترامه لنفسه (١ : ٥٤٥).

التعريف الإجرائي:

الإتجاهات الجانحة تنشأ نتيجة إيداع الأبناء غير الجانحين مؤسسات الأحداث، التي تساعدهم على اكتساب السلوك الجانح، وتدربهم على الأفعال المضادة للمجتمع، وتنشأ هذه الإتجاهات الجانحة من حرمان الأبناء المبكر من الإشباعات المادية والعاطفية وفقدان الرعاية الأسرية، وتعتبر بمثابة الأزمة النفسية لإحساس الأبناء بتخلص الوالدين منهم بإيداعهم مؤسسات الأحداث.

الإطار النظري للبحث:

ويعني الإيداع لغير الجانحين مؤسسات الأحداث الحرمان من الحرية ومن التفاعل الاجتماعي مع المجتمع الخارجي لأن هذه المؤسسات تهيىء في العادة بيئة أو ثقافة منحرفة، إذ يحشد فيها مئات من الأطفال يختلفون في شخصياتهم ومستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية، ويكره غير الجانحين على توطيد علاقاتهم مع الجانحين نتيجة للإتصال المباشر، والتفاعل وجهاً لوجه، وهناك ما يدل على أن كثيراً من الأحداث

يخرجون من المؤسسات بعد أن أصبحوا أسوأ مما كانوا عليه عند بدء دخولهم فيها، ويؤكد ذلك ارتفاع نسبة العود في كثير من المؤسسات. (٨ : ٢٩٧، ٢٩٩). وهذا ما يسبب لغير الجانحين أزمة نفسية تنشأ من حرمانهم من حياتهم العاطفية المبكرة، ومن التنشئة الاجتماعية السليمة، وتظهر ملامحها في الإحساس بالتوتر والقلق أو مشاعر أليمة بالنقص والخيبة والعجز، والشعور بالظلم والرثاء للذات أو الشعور بالوحشة والاغتراب (١ : ٥٤٥).

ويقول برج Berge ان الأسرة المضطربة خير لنشأة الحدث من عدمها ويقصد بذلك أن الأسرة المضطربة، وإن كانت تشيع في أبنائها الاضطراب، ولكنها مع ذلك خير من حرمانهم منها (١ : ٩٨) ولهذا فإن حرمان الطفل من رعاية أحد الوالدين - بسبب زواج الأب بامرأة أخرى، أو زواج الأم برجل آخر، أو بسبب مرض أحد الوالدين، أو بسبب الطلاق، أو تعدد الزوجات أو أي أسباب أخرى - يساعد في تكوين الإتجاهات الجانحة. فالأسرة هي التي تغذي أبناءها بمجموعة الفضائل الإنسانية والأخلاقية، وهي التي تشبع معاني الكرامة، واعتبار الذات. (٢٩ : ٣٤٨).

ويقول «فرويد» Freud «إن الذات العليا تمثل الصلات والروابط بين الفرد ووالديه «ويرى» جونز Jones «أن الذات العليا يجب أن تساس منذ الطفولة بالأناة والصبر، وأن تدرب بالرفق والحكمة لأن أخذها بالعنف والشدة يؤدي إلى أخطر النتائج» (١٨ : ١٠٠).

ومن الممكن أن يقال ان نجاح التربية يزداد بازدياد الحب الذي يلقاه الطفل من أبويه ومربيه، وهذا صحيح إذ أعطي بقدر معين. (٣ : ٢٢٢).

الدراسات والبحوث السابقة :

١ ـ دراسة «شبيتز» (بدون تاريخ)

«بحث آثار الإيداع بالمؤسسات»

العينة : قام «شبيتز» بملاحظة سلوك صغار الأطفال الذين قضوا السنة الأولى من حياتهم في مؤسسات الإيداع حيث تكون الرعاية غير سليمة وغير ثابتة.

النتائج : توصل «شبيتز» إلى أن انعدام التفاعل الاجتماعي والعاطفي بين الأم والطفل يؤدي إلى عدم انتظام النمو، وتقدمه في النواحي الانفعالية، وإلى ظهور استجابات غريبة مفارقة للمألوف. (٥: ٢٠٦، ٢٠٧).

٢ ـ دراسة «ليديا جاكسون» Lydia Jachson عام (١٩٥٠).

«العلاقات الأسرية كما يذركها الأبناء الأسوياء والعصابيين والمنحرفين».

العينة : تكونت من (١١٠ أطفال) من الذكور والإناث تتراوح أعمارهم بين (٦ ـ ١٢ سنة).

النتائج : أوضحت نتائج الدراسة أن الأطفال العصابيين والمنحرفين يصفون الأبوين بأنهم نابذون لهم، ولذلك فإنهم يشعرون بالعداوة نحو والديهم. (١٠ : ٤٥).

٣ ـ دراسة «محمد علي حسن» عام (١٩٦٧) :

«علاقة الوالدين بالطفل وأثرها على جناح الأحداث»

العينة : تكونت من (٥٠ حدثاً جانحاً) كمجموعة تجريبية، (٥٠ تلميذاً من تلاميذ المرحلة الإعدادية) كمجموعة ضابطة تتراوح أعمارهم

جميعاً ما بين (١٣ ، ١٤ سنة) .

النتائج : أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجانحين وغير الجانحين فيما يتعلق بعلاقة والديهم بهم ، وإتجاه أساليب التربية التي تعرضوا لها (٢٤ : ٨١ ، ٨٢) .

٤ ـ دراسة «نظمية زين الدين» عام (١٩٦٩) :

«أثر بعض أساليب المعاملة الوالدية في جناح الأحداث في سوريا»

العينة : تكونت من (٤٠ جانحاً مراهقاً) ، (٦٠ من غير الجانحين المراهقين)

النتائج : أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجانحين والأسوياء فيما يتعلق بمشاعرهم تجاه أساليب التربية التي تعرضوا لها والمعاملة التي عوملوا بها من قبل الوالدين . (١٩ : ٦٩ : ٧٠) .

٥ ـ دراسة «هايدل» Haidle عام (١٩٧٤) :

«دراسة مقارنة لإدراك المراهقين من الجانحين وغير الجانحين بعلاقاتهم بآبائهم» .

النتائج : أسفرت النتائج على أن للآباء تأثير كبير في نمو أبنائهم في الطريق السوي أو الابتعاد بهم عن الانحراف ، وبينت الدراسة أيضاً أن سلوك الجانح متعلم فهو مكتسب وغير فطري ، ويرجع بالنتيجة إلى فشل المنزل الذي لا يمد الابن بالأمن ، وباحتياجاته العادية ، والعمل على نموه النمو السليم . (٧ : ٨٦ ، ٨٧) .

٦ ـ دراسة «سميث» Smith عام (١٩٧٤) :

«الكشف على تأثير الآباء على أبنائهم المنحرفين»

العينة : تكونت من (١٥٦ جانحاً)، (٣٥٤ غير جانح)

النتائج : أظهرت نتائج الدراسة أن العينة الجانحة كانت تفتقر إلى الدفء والحب في علاقاتهم مع آبائهم، وضعف في العلاقات الأسرية بينهم وبين أسرهم (٧: ٨٥).

٧ ـ دراسة «جون ماثيو» John Mathow عام (١٩٧٥):

«مقارنة إتجاه الجانحين وغير الجانحين نحو قانون ومحاكم الأحداث».

العينة : تكونت العينة من (٥٨ جانحاً)، (٨٨ من غير الجانحين) بمعدل (١١ تلميذاً) من مدارس الصف السابع والتاسع الإبتدائي.

النتائج : أشارت النتائج إلى أنه كلما زاد العمر الزمني للجانحين أو غير الجانحين فإن المعرفة بنظام وقانون محاكم الأحداث يزداد، وتزداد أيضاً الإتجاهات الجانحة (٣٦: ٢١٣٥).

٨ ـ دراسة «حنفي محمود» عام (١٩٧٩):

«بعض محددات توافق الآباء والأبناء وأثرها على جناح الأحداث»

العينة : تكونت من (١٠٠ حدث) كعينة تجريبية، (١٠٠ تلميذ من الصف الثالث الإعدادي) كعينة ضابطة، وعينة أخرى تكونت من (٤٠ والد لأبناء الأحداث المختارين) (٤٥ والد لأبناء تلاميذ المدارس الإعدادية).

النتائج : أكدت الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آباء الأبناء الجانحين وآباء الأبناء غير الجانحين في توافقهم وصحتهم النفسية، وكانت المتغيرات الآتية أكثر وضوحاً لدى الجانحين (السلوك العدواني ـ القلق الاجتماعي ـ سوء العلاقات في البيئة المحلية). (٢٥: ٧٧، ٨٠).

٩ ـ دراسة «جون أندرو» John Andrew عام (١٩٧٩) :

«مقارنة اتجاه الجانحين نحو آبائهم والعلاقات الأسرية»

العينة : تكونت من (٢٥ جانح) و(٢٥ غير جانح)

النتائج : أكدت نتائج الدراسة على أهمية الرعاية الأسرية في تكوين إتجاه الأبناء سواء بالسلب أو بالإيجاب . (٣٣ : ٣٧٩٢) .

١٠ ـ دراسة «ثيلا جراج» Thlagraj عام (١٩٧٥) :

«العلاقة بن الوالد والطفل وأثرها في جناح الأحداث» .

العينة : تكونت العينة من (٤٠ جانحاً وآبائهم)

النتائج : بينت النتائج أن (٦٠٪ من الجانحين) يرون أن إهمال الآباء لهم سبب للشعور لديهم بعدم الأمن وحاجاتهم الملحة إلى القبول والعطف مما أدى بهم إلى طريق الجناح كذلك يرى (٣١,٧٪ من الجانحين) أن خبرة العدوان أو النبذ ناشئة عن الصراعات الوالدية ، ونقص التعاون ، بينما يرى (١٧,٥٪) منهم أن المعاملة الوالدية التي تتسم بالصرامة أو التغلب هي التي أدت بهم إلى الجناح (١٩ : ٦٩ ، ٧٠) .

تعقيب على الدراسات السابقة :

كشفت معظم الدراسات السابقة عن أهمية دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية السورية لأبنائها لأنها هي التي تغرس فيهم القيم والمعايير الأخلاقية الصحيحة . وأكدت أيضاً هذه الدراسات على أن الإتجاهات الجانحة يكتسبها الأبناء نتيجة إيداعهم في بيئة منحرفة تشجعهم على ارتكاب الأفعال المضادة للمجتمع ، وتبعدهم عن أنماط السلوك السليم . وإيداع الأبناء غير الجانحين مؤسسات الأحداث يؤدي بهم إلى أزمة نفسية تظهر في شكل الإحساس بالتوتر والقلق ، ومشاعر النقص والعجز ،

والإحباط، وهذه الأزمة النفسية تنشأ من الحرمان من الإشباعات المادية والنفسية والرعاية الوالدية، وخيبة الأمل في تخلص الوالدين منهم بإيداعهم مؤسسات الأحداث.

عينة البحث:

تتكون عينة الدراسة من ست حالات، تم اختيارهم من دار التربية للبنين «مؤسسة الأحداث» بمدينة الزقازيق، وتتراوح أعمارهم ما بين (١٢ ـ ١٧ عاماً) وهم من بين حالات الضيافة التي تستقبلهم المؤسسة عن طريق إلتماس يقدم من ولي الأمر ـ إلى وكيل النيابة أو قاضي الأحداث ـ بعدم قدرته على رعاية نجله والإنفاق عليه، والخوف عليه من الانحراف، أو إلتماس يقدم إلى إدارة الدفاع الاجتماعي بمديرية الشؤون الاجتماعية أو مدير مؤسسة الأحداث تعرضه على مجلس إدارة المؤسسة للموافقة وبعد إجراء بحث اجتماعي ميداني على الأسرة.

الأدوات:

أولاً: استمارة تاريخ الحالة: أعد الباحث استمارة تشمل البيانات الاجتماعية الأولية وتاريخ الحالة كأسلوب للمقابلة الشخصية.

ثانياً: المقابلة الإكلينيكية: تم إجراء مقابلات حرة طليقة مع كل حالة على حدة لاستكمال بعض الجوانب التي لم تكشف عنها إستمارة تاريخ الحالة حتى يمكن رسم صورة إكلينيكية واضحة عن اتجاهات المفحوصين ومشاعرهم نحو اسرهم بعد إيداعهم مؤسسة الأحداث، ورسم صورة عن بنائهم النفسي، والكشف عن اكتسابهم الإتجاهات الجانحة بعد معايشتهم للأحداث المنحرفين.

ثالثاً: اختبار تفهم الموضوع: وقد اختار الباحث ثلاث عشرة بطاقة

تتفق مع طبيعة العينة وعمرها الزمني وهم: ١، ٢، GF ٣، VBM ٥، NBM، BM ٩، BG ١١ ١٢، B ١٣، BM ١٧، BM ١٨.

ولقد اختار الباحث اختبار تفهم الموضوع كأداة إسقاطية لها من المميزات ما يلي:

١ ـ احتواؤه على عدد من المواقف التي تكشف عن علاقة المفحوص بأسرته.

٢ ـ يكشف عن اتجاه المفحوص نحو الخطر أو العدوان الذي يهدده.

٣ ـ يفيد في دراسة نفسيات الأطفال الذكور.

٤ ـ إستخدام هذا الاختبار في بعض الدراسات التي أجريت على جانحين مثل دراسة «جونز».

النتائج وتفسيرها:

الحالة الأولى:

أولاً: إستمارة تاريخ الحالة:

الاسم: (أ. ع. أ) العمر: ١٢ سنة

ترتيبه في الأسرة: الثاني من بين ثلاث بنات وأربعة أبناء.

الحالة التعليمية: لم يستكمل المرحلة الإبتدائية.

العمل الحالي: يتدرب على أعمال النجارة بالمؤسسة.

عمل الوالد: بائع متجول.

الحالة الاقتصادية للأسرة: دون المتوسط وهناك إثنان من الأبناء يقيمان مع الجدة لعدم القدرة على الإنفاق عليهما.

مشاعره بعد إيداعه المؤسسة: الإحباط، وخيبة الأمل والازدراء.

إتجاهاته نحو أفراد أسرته بعد إيداعه المؤسسة: اتجاه سلبي

وعدائي، ومجرد من مشاعر الود.

علاقته بزملاء المؤسسة: في البداية كان يحيطه الحذر والشعور بالإحباط في شكل علاقاته بزملاء المؤسسة، وبالتدريج اكتسب علاقات تتسم بالتفاعل والتكيف.

علاقاته بأسرته بعد الإيداع: العزوف عن زيارتهم، ووصفهم بالقسوة، والتجني عليه، وأنهم السبب في ضياع مستقبله.

تكيفه مع برنامج المؤسسة: تعثر في البداية في تكيفه مع برنامج المؤسسة، وبمرور الوقت تكيف معه.

سلوكه داخل المؤسسة: في البداية تميز بالسلوك الانسحابي والعزلة وبالتدريج اتسم بالتفاعل والتوافق.

إجازته الأسبوعية: يفضل البقاء في المؤسسة، وأحياناً يذهب مع أحد زملاء المؤسسة إلى السينما.

الإتجاهات الجانحة: تمثلت في اكتساب السلوك العدواني الجناحي، واتسمت هذه الإتجاهات بالاندفاعية والعجز عن ضبط أو ارجاء إشباع الحاجات، وارتكاب أعمال جانحة غالباً ما تتسم بالجرأة والتحدي للمجتمع.

ثانياً: استجابات المفحوص على اختيار تفهم الموضوع:

البطاقة رقم (١): «طفل صغير بيبص للوحة اللي أمامه، وحاطط إيديه على وشه وزعلان أنه معندوش آلة موسيقية زي اللي في الصورة».

التحليل والتفسير:

تعكس استجابة المفحوص أثر الحرمان المادي والنفسي والإحباط والضرر العاطفي الذي أصابه عندما لفظته أسرته مبكراً من أحضانها

بإيداعه مؤسسة الأحداث، وأثر ذلك على حالة القلق والتوتر والاضطراب والعجز التي يعاني منها. وهنا توحد واضح مع معالم الصورة عبر عنها المفحوص في استجابته بقوله «حاطط إديه على وشه وزعلان»، وهذا يجعلنا نؤكد أهمية دور الأسرة في نمو الطفل الجسمي والنفسي، وارتقاء أبناه بما تكفله له من العناصر الأساسية للرعاية والمصادر الضرورية للإشباعات المادية والنفسية.

البطاقة رقم (٢): «بنت جاية من المدرسة، أمها مستنياها، وأخوها باصص عليها، وكان نفسه يروح معاها المدرسة».

التحليل والتفسير:

فشل المفحوص في عدم استكمال دراسته مرتبط باضطرابات داخلية عميقة يعاني منها لفقدان مستقبله، وتعرضه للانحراف بشتى صوره نتيجة معايشته الكاملة لمصادر الانحراف، والاستمرار في التعليم في حياة المفحوص كانت أمنية تخلصه من الأزمات والصراعات النفسية التي تواجهه الآن، وقد عبر عن ذلك بقوله «أخوها باصص عليها وكان نفسه يروح معاها المدرسة».

البطاقة رقم GF ٣: «بنت رايحة البيت وبتعيط، وبتفتح الباب وهي حزينة أكيد أنها مضروبة من أمها أو من أبوها».

التحليل والتفسير:

استجابة المفحوص في هذه الصورة تعبر عن فقدان العلاقة الودية الحميمة بينه وبين معاملته مع والديه لأن العلاقة بينهم تتسم بالإحباط والصد والضرب والإهانة، وفي هذه الصورة يسقط المفحوص شكل العلاقة الوالدية معه في تعبيره بالتأكيد على أن سبب حزن هذه البنت هي استخدام أسلوب العقاب المتمثل في الضرب.

البطاقة رقم (٥): «ست فتحت الأودة، ودخلت فيها وهي مفزوعة على إبنها لأنها سمعت حركة غير عادية في الأودة، ودخلت تطمئن عليه، يا ريت أمي زيها بتخاف علي كان الواحد مجاش هنا دلوقتي».

التحليل والتفسير:

أساليب المعاملة الوالدية التي تعرض لها المفحوص، وخاصة من جانب الأم كانت خالية من سمات الود والدفء العاطفي، ولقد عبر عن ذلك المفحوص «يا ريت أمي زيها بتخاف علي» وهنا يحمل المفحوص الأم عقدة الذنب في التقصير في وظيفة الأمومة تجاهه وأنها هي السبب في ضياع مستقبله بدخوله المؤسسة.

البطاقة رقم BM ٦: «ولد بيكلم أمه وهو زعلان منها لأنها مش موافقة على موضوع هو عايزه، وواقف مستني الرد».

التحليل والتفسير:

تعد محاكاة الطفل مع أمه في هذه الصورة لوم واضح على عدم تلبية حاجاته، ولهذا أشار المفحوص في استجابته «بأنه زعلان». وهنا إشارات واضحة تدل على التأرجح غير المنتظم بين اتجاهات العجز والإحباط، والسلبية الكاملة في الاعتماد على الأم وهذا ما دفعه إلى الاكتساب السريع للإتجاهات الجانحة، وأدى إلى انتمائه إلى جماعة المؤسسة باعتبارها الأسرة البديلة التي يعوض فيها مصادر إشباعاته التي حرم منها في أسرته.

البطاقة رقم BM ٧: الابن بيكلم أبوه، وهو عايز منه حاجة، لكن الأب مش راضي، وهو زعلان منه لأنه ما بيلبيش حاجاته».

التحليل والتفسير:

سادت استجابة المفحوص في هذه الصورة إتجاه سلبي واضح متسم

بالعدائية والكراهية تجاه والده، وتكون هذا الإتجاه نتيجة العقاب الدائم والمتزايد، وعدم تلبيته حاجاته، والصد والإحباط الدائم له. ولهذا ارتسمت صورة الأب لدى المفحوص بأن رسالته ووظيفته تجاه ابنه فقط العقاب والحرمان. وهنا اسقاط واضح عما يكنه المفحوص تجاه والده من مشاعر سلبية.

البطاقة رقم BM ٨ : «أب بيقتل أبنه، وواحد بيساعده، والثاني دراعه مقطوع، وأخ آخر واقف زعلان ومش عارف يعمل حاجة».

التحليل والتفسير:

يخيم على استجابة المفحوص في هذه الصورة بعض الإسقاطات اللاشعورية توحد فيها المفحوص مع البطل الذي قتله الأب، وهنا الإشارة إلى القتل تعتبر تعبيراً واضحاً على قضاء مستقبله، وتحديد مصيره بالانحراف داخل تلك البيئة المنحرفة، وأنه ضحية الأب الذي لفظه وأبعده عن الأسرة، وتخلص منه بإيداعه مؤسسة الأحداث وعبارة «واحد بيساعدو» لها دلالة أكلينيكية واضحة تشير إلى الأم بالمشاركة في هذا الفعل الإجرامي الذي يتنافى مع دور ووظيفة الوالدين.

البطاقة رقم BM ٩ : رجالة يمكن يكونوا عصابة حرامية، نائمين في الجنينة، وضرب نار عليهم، وحطين طقيات على رؤوسهم من الشمس وهم مش لاقين مكان يناموا فيه غير الجنينة».

التحليل والتفسير:

نتيجة لما عاناه المفحوص من مشاعر تتسم بالدونية والإحباط، وافتقاره إلى المحبة والمودة في أسرته، دفعته هذه المشاعر إلى التكيف مع سلوك تلك الجماعة الذي يتسم بالعدواينة، والتحدي، والعناد لكل

أشكال السلطة، واكتسب الإتجاهات الجانحة وانعكس ذلك على استجابته على هذه الصورة عندما أشار إلى أن مجموعة الرجال النائمين في الحديقة هم لصوص قاموا بسلوك وأفعال منافية للمجتمع، وبعد انتهائهم من تلك الأفعال الإجرامية لم يجدوا مكاناً آمناً غير تلك الحديقة بعيداً عن مكان الجريمة، ولكن الشعور بالحذر والتوقع والترقب كان كامناً في أذهانهم خوفاً من العقاب والذي يتمثل في عبارة «ضرب نار عليهم».

البطاقة رقم (١١): منظر مخيف مليان حشرات، وفيه أشجار وبيفكرني بالعيشة في المؤسسة».

التحليل والتفسير:

تعبيراً عن الصراع والدوافع المعوقة والرغبات المكبوتة التي يشعر بها المفحوص ربط معالم الصورة التي شاهدها بالانطباعية Photism المخيمة في ذاكرته بصورة المؤسسة التي يعيش فيها الآن على أنها مكان مخيف غير محبب إليه، ولكن الظروف الصعبة هي التي حتمت عليه الحياة فيها. وعبارة «الحشرات» التي عبر عنها المفحوص في استجابته هو تشبيه للأحداث المنحرفين الذي يعيشون في هذا المكان بأنهم كالحشرات في المجتمع يلتهمون كل ما هو مفيد بسلوكهم العدواني. وهنا يسقط المفحوص الجوانب اللاشعورية الكامنة في نفسه عن هذا المكان وأنه لم يدخله بمحض إرادته، ولكنه فرض عليه.

البطاقة رقم BG ١٢ : أشجار كثيرة، وفيه مركب، ومفيش حد من الناس في المكان ده».

التحليل والتفسير:

تشير استجابة المفحوص هنا إلى أحلام يقظة يعيش فيها، ويحاول أن

يجد حلاً لصراعاته، ولخبرات الصد والإحباط والإخفاق التي يعاني منها بالخروج من هذا العالم المليء بالعداء والتباغض، والذي سبب له الحرمان، وتصدع بنائه النفسي نتيجة للقلق وانعدام الأمن والقسوة والإهمال والنبذ ويتمثل هذا الحل بالالتجاء إلى الخيال كتعويض عن هذا الواقع المرير، وذلك من خلال الهروب والانسحاب عن هذا العالم بركوب مركب ينأى به إلى مكان بعيد عن الناس يجد فيه الراحة والاستقرار والآمان.

البطاقة رقم ١٣ B : «طفل قاعد أمام البيت، وبيبص على أمه بيستعجلها وهو مستنيها علشان جعان وزعلان منها لأنها اتأخرت عليه».

التحليل والتفسير:

هنا تعبير واضح عن الحرمان المتمثل في فقر وعدم كفاية الإشباعات المادية والنفسية التي يعاني منها المفحوص وهنا أيضاً إشارة واضحة إلى توجيه اللوم إلى الأم بصفتها أول عماد لنمو الهوية، ومصدر الإشباع المادي والنفسي، واتهامها بالتقصير في وظيفتها، وأنها غير جديرة بالأمومة وهذا ظهر في عبارة المفحوص «وزعلان منها» فالإشباع الليبيدي والامتزاج الجسدي بالأم يكون أول العلاقات بالمَوضوع وأول أنواع التعيين الذاتي.

البطاقة رقم ١٧ BM : واحد راجل بينزل على حبل من بيت، يمكن يكون حرامي».

التحليل والتفسير:

استجابة عباراتها قصيرة، ولكنها معبرة في مضمونها، وتشير إلى ما يعتري المفحوص من توحد بالسلوك العدواني واكتسابه الإتجاهات

الجانحة والمتمثلة في تصويره للص الـذي يستخدم حبـلاً يستخدمـه في النزول من المنزل الذي كان ينتهك حرماته بأفعاله المنافية للقانون. وهنا تصوير جيد لإحدى الوسائـل والحيل التي اكتسبهـا المفحوص من البيئـة المنحرفة التي يعيش فيها.

البطاقة رقم BM ١٨ : واحد ماسك واحد ومكتفه من ورا، وهو زعلان وماشي معاه، يمكن يكون ضابط قابض عليه».

التحليل والتفسير:

تشير استجابة المفحوص في هذه الصورة إلى تعبير واضح وصـريح عن النهايـة المؤلمـة التي ينتظرها المفحوص نتيجة اكتسابـه لهذا السلوك العدواني الجانح واكتسابه الإتجاهات الجانحة من البيئة التي تم إيـداعه فيها هذا المصير يصوره المفحوص بضابط يقبض عليه في إحدى أفعـاله الإجرامية ويدخله السجن، والتفكير في هذا المصير المحتوم مؤلم له ولقد عبر عنه بكلمة «زعلان».

الحالة الثانية:

أولاً: إستمارة تاريخ الحالة:

الاسم (ع. أ. م) العمر: ١٥ سنة

ترتيبه في الأسرة: الأول من بين أربع بنات وولدين.

الحالة التعليمية: خرج من المدرسة وهو في الفرقة الرابعة من التعليم الإبتدائي لعدم قدرة الأب على الإنفاق.

العمل الحالي: سباك عمل الوالد: خباز

الحالة الاقتصادية للأسرة: دون المتوسط لأن الأب ينفق نصف دخله على إدمان المخدرات.

مشاعره بعد إيداعه المؤسسة: إحساسه بنبذ الأسرة له، والتخلص منه

بإيداعه المؤسسة أدى إلى تكوين مشاعر عدائية نحو أسرته.

إتجاهاته نحو أفراد أسرته بعد إيداعه المؤسسة الكراهية والسلبية والإحساس بالأسف والندم للتقصير في حقه. علاقته بأسرته بعد الإيداع: انقطعت علاقاته بأفراد أسرته بعد إيداعه المؤسسة. علاقته بزملاء المؤسسة وإيداعه بالمؤسسة وانقطاعه عن أسرته دفعه إلى تكوين علاقات متفاعلة مع بعض زملاء المؤسسة. سلوكه داخل المؤسسة: اتسم في البداية بالقلق والإحباط وازداد تكيفاً ومرونة وتفاعلاً بمرور الوقت.

إجازته الأسبوعية: أحياناً كان يزور خالته، وأحياناً أخرى يقضيها في السينما أو مع بعض زملاء المؤسسة.

الإتجاهات الجانحة: اتسمت بعدم الإتزان الانفعالي، والإحساس بالإنتماء وقدراً من التوحد بجماعة المؤسسة بعد اكتسابه الإتجاهات الجانحة، والسيكوباتية كسمة نفسية مرضية، وعدم الإحساس بالحياة، وعدم الشعور بالندم في أفعاله، وافتقار القدرة على الاستبصار الصادق الحقيقي والإحباط الناتج عن الضغوط الاجتماعية، وبابتعاده عن أسرته واكتسابه السلوك العدواني.

ثانياً: استجابات المفحوص على اختيار تفهم الموضوع:

البطاقة رقم (١): «ولد صغير في الصورة بيفكر وهو زعلان لأنه بعيد عن أبوه وأمه وبيفكر في مستقبله باصص للآلة الموسيقية اللي أمامه».

التحليل والتفسير:

هذه الاستجابة تعبر عن إسقاط لصورة ذات المفحوص، وما يعانيه من مشاعر تجني أسرته عليه بإبعاده عنها، والتخلص منه. وهنا تأكيد لموقفه العدائي تجاه أسرته، وكأن لسان حاله يقول وظيفة الأسرة هي تهيئة

المناخ المناسب للنمو الجسمي والنفسي لأبنائها، وتعليمهم كيف يسلكوا ويتكيفوا مع قيم وثقافة المجتمع، وليست وظيفتها إنجاب الأطفال وإيداعها مؤسسات الأحداث، والتعلل بالظروف الاجتماعية والمادية الصعبة التي تواجه الأسرة.

البطاقة رقم (٢): «بنت شايله كتب ورايحه المدرسة، وأمها بتودعها، ويا ريت كان الواحد زيها في المدرسة دلوقتي علشان التعليم حلو، وفيه كمان اثنين شبان فلاحين بيزرعوا، والواحد لما يعمل ويكسب من عملو يبقى كويس».

التحليل والتفسير:

تعبر الاستجابة هنا عن الافتقار إلى الدفء العاطفي والحنان الذي حرم منه المفحوص مبكراً، وهنا إشارة واضحة إلى الأم التي تمثل الآخر في طفولته باعتبارها مصدر الحنان الأول في حياته. وحرمان المفحوص من التعليم في وقت مبكر جعله يتوحد مع هذه البنت باعتبار أن التعليم كان هو المخرج والملاذ للخروج من تلك الصراعات النفسية والأزمات التي يعاني منها وقد أشار إلى هذه المشاعر بقوله: «يا ريت الواحد زيها في المدرسة».

البطاقة رقم ٣ GF: «شابه بتعيط، وهي في أوده مقفوله زي السجن، وحزينة لأنها ارتكبت شيء وحش وندمانة عليه».

التحليل والتفسير:

ويتضح من هذه الاستجابة نظرة تشاؤمية للبطل في نظرته لمستقبله الذي حددته أسرته له وهو الجناح، ونظرة المجتمع إليه بأنه إنسان غير جدير بالاحترام وأن نهايته هي الندم، والشعور بالدونية والعجز، والعقاب ينتظره

وهو عبارة عن حجرة مغلقة شبيهة بالسجن يقضي فيها بقية حياته منعزلاً عن العالم من حوله.

البطاقة رقم (٥): «واحدة فتحت الحجرة وهي مفزوعة لأنها حست بشيء غريب فيها زي ما يكون كان فيها حرامي وهرب».

التحليل والتفسير:

تشير هذه الاستجابة إلى اتجاه سلبي بالعدوانية ومشاعر السادية الموجهة نحو والديه، وتمثلت في توحده مع اللص الذي دخل الحجرة، وبث الرعب في قلب الأم التي دخلت الحجرة بعد سماعها أشياء غريبة تحدث فيها، هذا تصوير كامن في لاشعور المفحوص ويتمنى تنفيذه لأنه يتصور أن هذه الأفعال بمثابة عقاب على الأفعال اللاإنسانية التي ارتكبها الوالدين تجاهه.

البطاقة رقم BM ٦: «ابن حزين لأنه سقط في الامتحان، أمه بتنظر إليه، ومش راضيه عنه وبيرد عليها وبيقول أنتو السبب في ضياع مستقبلي».

التحليل والتفسير:

تعبر هذه الاستجابة عن شحنات مكبوبة داخل المفحوص، تفجرت دفعة واحدة عند رسوبه في الامتحان وعدم استكمال تعليمه، وهنا تبرير واضح في أن فشله في الدراسة ليس «هو» السبب الحقيقي فيه، وتركيزه في عباراته هنا على الأم كان بمثابة التنفيس عن هذه الشحنات النفسية المكبوتة لعدم مساندته وتشجيعه وعدم توفير الإمكانيات المادية والمعنوية له.

البطاقة رقم BM ٧: «ابن وأبوه بيتكلموا مع بعض، والابن زعلان من أبوه لأنه ما بيلبيش طلباته، ومبيدهوش اللي هو عايزه زي الولاد اللي

في نفس سنه، والأب زعلان من الابن علشان ما بيسمعش كلامه».

التحليل والتفسير:

هذه الاستجابة تعبير واضح عن اتجاهات سلبية، ومشاعر عدائية كونها المفحوص تجاه والده لحرمانه من تلبية حاجاته، وقسوته وعقابه الدائم له، وأنه هو السبب الرئيسي في إيداعه مؤسسة الأحداث. وهذه الإتجاهات السلبية تتنافى في تصور المفحوص عن دور ووظيفة الأب في الأسرة السوية، والتي تتمثل في توافر نوع من التوازن والاعتدال في كمية الحب والعقاب التي تمنح للطفل، وتوفير مناخ الرعاية والحماية للطفل حتى يساعده على النمو السوي بعيداً عن الانحراف.

البطاقة رقم BM ٨: «اثنين حرامية سرقوا واحد كان بيحرس المكان ده، ومعاه بندقية، ومعاهم سكينة بيقطعوا هدومه، وبيضربوه بالسكينة علشان سرقوا المكان، وشاب بيشوف المنظر وزي ما يكون موافق على اللي بيعملوه».

التحليل والتفسير:

تعبر استجابة المفحوص على هذه الصورة عن توحده مع الشاب الذي يشاهد هذا لمنظر اللاإنساني، ولم يتحرك لنجدة وإنقاذ هذا الخفير الذي يحرس هذا المكان وهذا يشير إلى دليل واضح على اكتساب الإتجاهات الجانحة لأن البطل هنا يتمتع بأنا أعلى ضعيف يتنافى مع القيم والقانون وهذا يمكن استنتاجه من مشاهدة اللصوص وهم يرتكبوا أفعالاً إجرامية تتنافى مع القانون والقيم الإنسانية ولا يحرك فيه هذا المشهد المؤلم ساكناً، وبهذا السلوك الذي يتسم باللامبالاة يكرر المفحوص علاقته الوجدانية الأولى التي تتسم بالقسوة والحرمان وتنعكس على علاقته السادية على المجتمع والآخرين.

البطاقة رقم BM ٩ : رجالة من كتر التعب ناموا في جنينة ولابسين طقيات على راسهم وشكلهم كده أشبه بعصابة» .

التحليل والتفسير :

يتضح من استجابة المفحوص على هـذه الصورة أن مستقبله تحـدد بالانحراف نتيجة انتهائـه مع جمـاعة المؤسسـة . وهنا طـرح واضح على جماعة المؤسسة بأنها تتكون من عصابات مختلفـة متخصصة في جميـع الجرائم وأنه في الطريق إلى الإنتماء إلى إحـدى هذه العصـابات كبـديل يجد فيه اشباعاته المختلفة التي حُرم منها في أسـرته التي نبـذته وأبعـدته عنها .

البطاقة رقم (١١) : «مكان متصور في الليل ، فيه أشجار ، وفي وسطه ميه ، وفيه ناس بس مش وضحين ، وفيه ترعة في نص الصورة» .

التحليل والتفسير :

استجـابـة المفحـوص على الصورة تتسم بـالقصـر في التعبيـر عن المحتوى العام للقصة إلا أن تعبيره يتسم بالرومانسية والخيال الجامح كأنه يعوض هذا الواقع المرير بصورة من الخيال يتمتع فيه بالحرية وسط مكان جذاب مليء بالأشجار وبه كل مصادر الحيـاة التي لم يجدهـا في عالمـه بعيداً عن الناس الذين يسببوا له الإحباطات والأزمات النفسية .

البطاقة رقم BG ١٢ : «صورة طبيعية فيها أشجار ومركب فاضي مفهـوش ناس ، والصورة تشبه الغابة» .

التحليل والتفسير :

هنا تصوير واضح يعبر فيه المفحوص عن بعض سماته الشخصية التي تتسم بالعزلة والانفرادية ورمز إلى هذه السمات بتعبيره الواضح في الصورة

بقوله «مركب فاضي مفهوش ناس» وشبه أيضاً المؤسسة بالغابة الجرداء كرمز بأنها غير مثمرة وليس لها فائدة يمكن أن تعود على المجتمع الذي يعيش فيه .

البطاقة رقم B ١٣ : «ولد هربان من أهله ، ومش لاقي حته غير باب البيت ده ، وهو زعلان ، وحزين لأنه مش عارف يعمل إيه ولا يعيش إزاي» .

التحليل والتفسير :

هذه الاستجابة تعكس مظاهر اكتئابية وتشاؤمية للمفحوص بعد حرمانه من أسرته ، وأمله في الحياة مفقود ، ونظرته للمستقبل مليئة بالحزن والضياع . وإتجاه سلبي تجاه والديه ، وتجاه البيئة من حوله لأنه فقد كل شيء ولا يستطيع مواجهة الحياة لأنه غير كفء للتكيف معها .

البطاقة رقم BM ١٧ : «واحد يمكن يكون حرامي بيوت طالع على مسورة بيت علشان يسرق ، وبيبص حوله علشان يراقب الجو ، علشان محدش يشوفه» .

التحليل والتفسير :

صراعات وإحباطات تواجه المفحوص نتيجة إيداعه مؤسسة الأحداث ومعاشرته للجانحين الذي ينصب كل تفكيرهم وحديثهم على وسائل وطرق وأماكن ارتكاب الجرائم بكافة أنماطها .

البطاقة رقم BM ١٨ : «راجل وفيه واحد مسكه ومكتفه علشان ما يهربش ، وده مش عارف يتحرك ، يمكن سرق منه حاجة ، وعاوز يوديه قسم الشرطة» .

التحليل والتفسير :

مواقف ضاغطة تفرضها البيئة المنحرفة التي يعيش فيها المفحوص ،

لتعليم المبادىء الأولى، والوظائف التي يقوم بها كل عضو في العصابة كجماعة بديلة لتحقيق حاجات اجتماعية فشلت الجماعات التقليدية في المجتمع أن تقدمها، وترشده كيف يهرب إذا ما تعرض لرجال الشرطة، وتهيىء لهم مصادر الإحساس بالتعاطف لحل مشكلات التكيف التي تواجه بعضهم في بداية إنتمائه للعصابة.

تفسير النتائج:

كان هدف البحث هو التعرف على الإتجاهات الجانحة التي اكتسبها الأبناء غير الجانحين نتيجة إيداعهم مؤسسة الأحداث، ورسم صورة إكلينيكية نتعرف من خلالها على إتجاهات المفحوصين نحو أسرهم بعد إيداعهم المؤسسة، ودراسة بنائهم النفسي بعد الإيداع، وكشف مصادر المخاوف التي تواجههم من أخطار البيئة الخارجية دون وجود سند عاطفي يأخذ بيدهم يتمثل في الأب والأم.

وسوف يتجه الباحث في تفسيره للنتائج تفسيراً كلياً يلقي فيه الضوء على أهم الدلالات الإكلينيكية التي سبق التنويه عنها في هدف البحث.

العلاقات الاجتماعية الأسرية:

أظهرت استجابات المفحوصين على اختبار تفهم الموضوع اكتساب الأبناء غير الجانحين للسلوك الجانح نتيجة إيداعهم مؤسسة الأحداث ومعايشتهم للجانحين ويعد الشعور بالحرمان أهم عوامل الانحراف عند هؤلاء، وهو ينتج عن وجود عائق بالبيئة يحول دون الإشباع النفسي، ويهدد الذات، ويدور هذا الحرمان حول الحاجات البدنية أو الحاجات النفسية، حيث يعيش معظم هؤلاء الصغار على الصد الدائم أو الحرمان من مشاعر الأمن والحب والعطف والطمأنينة. (٢١ : ٣١٤).

وقد فطن «إيخهودن» إلى أن السلوك الجانح كثيراً ما يؤدي إلى ظهور خبرات ليست في حد ذاتها ذات طبيعة صارمة، كما أنه فطن إلى أن مثل هذه الخبرات تؤدي إلى سلوك معاد للمجتمع إذا ما كان هناك استعداد لمثل هذا السلوك. (٢٠ : ٣٦٥) وهذا الاستعداد يتم اكتسابه من الوسط المحيط به، ومن معايشته الكاملة للجانحين، وهذا الوسط هو الوحيد البديل عن أسرته التي نبذته وأبعدته عنها دون أن يجد بين أحضانها الحب والرعاية.

وتؤكد الحالات التي تفشل فيها التربية المبكرة أن الطفل الذي بلغ الثالثة من عمره غير قادر على تحمل الإحباط، كما أنه ينسحب بسهولة إلى ضروب النشاط الشهوي الذاتي إذا ما أصبحت علاقته بالموضوع محبطة. إن الطفل إذ ذاك يعبر بصور سافرة وبغير قيود عن نزعات غير مقبولة كالعدوان. (٢٣ : ٣٩٧).

ويؤكد أيضاً «أوجست إيكهورن» أن الطفل إذا أصيب بمكروه نتيجة حرمان شديد، أو حنان مسرف في حياته العاطفية المبكرة، فإن استجاباته تكون ضعيفة منقوصة أو واهية لا تقوى على تحمل أعباء الحياة ومتاعبها، وبالإضافة إلى هذا يكون عاجزاً عن تكوين علاقات المحبة التي يعتبرها المجتمع علاقات طبيعية، ذلك أن عدم تأهب الطفل لمواجهة الحياة وعجزه عن تنظيم دوافعه الشهوانية ـ الشعوري منها واللاشعوري ـ وحصر رغباته الشهوانية داخل الحدود الطبيعية ـ كل ذلك يخلق فيه إحساساً بعدم الاطمئنان إلى علاقته بغيره من الناس، وهذا هو أحد العوامل الأساسية الهامة في احداث الجناح. (٣ : ١٤١).

والإيداع في مؤسسات الأحداث يعني الحرمان من الحرية، والحرمان من التفاعل مع المجتمع الخارجي. (٩ : ٣٨٥).

إدراك الأبناء للوالدين :

وتشير استجابات المفحوصين إلى أن إدراك الأبناء للوالدين يفتقر إلى المودة، ويشوبه خبرات الصد والإحباط والازدراء الشديد لهم لخيبة الأمل التي وجدوها من عدم قيام أسرهم بالدور الطبيعي في تربيتهم، وإخاطتهم بالرعاية الكافية، ويتكشف هذا من عدم زياراتهم في الأوقات الرسمية التي تحددها مؤسسة الأحداث أسبوعياً، ومن خلال استجاباتهم على اختبار تفهم الموضوع والتي تعبر عن إتجاهاتهم الوجدانية تجاه والديهم. فينسب المفحوصون لهم عدداً كبيراً من الإتهامات تعكس مشاعر النبذ والإهمال والكراهية، ويعتبرونهم السبب الرئيسي في ضياع مستقبلهم وعدم استكمال دراستهم، وإيداعهم مؤسسة الأحداث واكتسابهم السلوك الجانح والإتجاهات الجانحة.

الحاجات النفسية :

ويؤكد «هاريت ولسن» Harriet Wilson أن الطفل يحتاج إلى حاجتين أساسيتين هما الحب وشعوره بالأمان، فهما يمثلان أهمية أكبر من حاجاته المادية، والفشل في تزويد الطفل بهاتين الحاجتين يعتبر دليلاً على الإهمال وتجنياً على الطفل. (٣٦ : ٣٠) ونظراً لعجز أسر هؤلاء المفحوصين عن إشباع هذه الحاجات لديهم، فقد رحبوا بأول فرصة لإشباع هذه الحاجات عن طريق عصابة أو مجتمع يجمعهم مع أمثالهم من أصحاب الحاجات النفسية المحبطة، ونظراً لما ظنوه ـ وليس ذلك بالظن الخاطيء على طول الخط ـ من مبادأة المجتمع لهم بالعداء، فقد بادلوه عداءً باعتداء. (١٧ : ١٤٦).

وينشأ المنحرف ـ أكثر مما ينشأ غير المنحرف ـ غالباً في منزل تختلف فيه المستويات عن تلك التي تسود معظم أفراد المجتمع، فالعلاقات

القائمة بين الأفراد في منزل المنحرف سلبية، وينتج عنها حرمان وضرر عاطفي، وعوز اقتصادي، وعدم اطمئنان وتفتقر حياة الأسرة إلى التساند والتشاور، ويسود عواطف الوالدين عدم الاكتراث والعداء أو التباغض ويكون إشراف الأم غير كاف أو غير مناسب. (٣٢ : ٣١ : ٣٢).

إدراك الذات:

وبالنسبة لإدراك الذات تشير استجابات المفحوصين على اختبار تفهم الموضوع حول محور واحد هو الوالدين، وموقفهما إزاء البطل، ويمكننا أن نشير إلى سمات عامة للبطل تعكس موقفه العدائي في علاقاته مع والديه، وعمم هذا العداء على البيئة الخارجية التي يعيش فيها، وهناك إدراك بعجز الذات، وتصوير البطل بعدم الكفاءة مصدرها الإخفاق في الحياة، وتحديد مصيره في اكتساب الإتجاهات الجانحة التي تؤدي به إلى الانحراف، والمستقبل المشوب بالمخاطر مع عدم وجود سند عاطفي يأخذ بيده في تخطي مصاعب الحياة.

ويرى «واتنبرج» أن هذا النمط من الجناح ينحرف ويقبض عليه لارتكابه ما يخالف القانون نتيجة لسوء تقديره للموقف أو لمشاكل اعترضت طريق نموه السوي، فمؤسسات الأحداث تهيىء في العادة بيئة أو ثقافة منحرفة، إذ يحشد فيها مئات من الأطفال يختلفون في شخصياتهم ومستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية ويكره الأحداث ومن يعايشهم على توطيد علاقاتهم ببعض نتيجة للإتصال المباشر، والتفاعل وجهاً لوجه. (٩ : ٣٧٩، ٣٨٣).

نتائج تحليل المضمون:

أظهرت نتائج تحليل المضمون لقصص المفحوصين، شعورهم بالندم لضياع مستقبلهم وفقد هويتهم، وعجزهم عن مواجهة الواقع،

وانغماسهم في الانحراف واكتسابهم الإتجاهات الجانحة، نتيجة وجودهم في بيئة منحرفة، وانعدام الدفء العاطفي في الأسرة. ويرى «إيكهورن» أن الجنوح قد يكون ناجماً عن تربية ناقصة عجزت عن تزويد الطفل بالحوافز للتعرف على الواقع وتقديره، وأن الجانح شخص لحقه اضطراب في نمو ذاته، وذلك لأن أوجه النمو لم تسر في مجراها الطبيعي بسبب الأخطاء في التربية. (٣: ٢٥٠).

تحليل دينامية شخصية الأبناء غير الجانحين نتيجة إيداعهم مؤسسة الأحداث:

١ ـ معظم قصصهم تتسم بالمشاعر العدوانية التشاؤمية للحياة.
٢ ـ معظم قصصهم تتسم بالعجز والدونية في مواجهتهم للحياة.
٣ ـ عدم قدرتهم على تكوين علاقات متفاعلة مع الآخرين.
٤ ـ إتجاههم المعادي نحو أنفسهم ونحو المجتمع.

ومن خلال المقابلة الإكلينيكية، واستجابات المفحوصين على اختبار تفهم الموضوع ظهرت بعض السمات النفسية وأهمها القلق واضطرابات السلوك، والصراع والإحباط والسلوك المعادي للمجتمع، ونشأت هذه السمات النفسية نتيجة لشدة حاجة الطفل إلى الحصول على ما أحبط منه من حاجات، وإعاقة لدوافعه وعدم إشباع لها، ونتيجة لما عاناه من مشاعر الدونية والإحباط يزداد لديه عامل القلق والتوتر الذي لا يستطيع تحمله، وخاصة من المعتدين عليه. ومن هنا يتجه الطفل إلى العدوان كحيلة يغطي بها الفرد مشاعر الدونية لديه، وتعبيراً عن الصراع والدوافع المعاقة والرغبات المكبوتة. كما يعتبر العدوان تعبيراً عن اضطراب شخصي يعاني منه الفرد، وهو محاولة لتأكيد الذات، والسيطرة على أنواع الصراع النفسي الذي يعاني منه الفرد، ويسبب له القلق. (٢٧ : ٤٠١، ٤٠٢).

ولقد أكدت «كارين هورني» Karn Horney على أثر العوامل الاجتماعية في اكتساب القلق. فهي ترى أن القلق الأساسي ينشأ من شعور الطفل بالعجز في عالم مليء بالعداء والتناقض، أو إلى الصراع الذي ينشأ من وجود حاجات متعارضة عند الفرد، وقد يرجع القلق لانعدام الدفء العاطفي في الأسرة أو التناقض والتعقيد في البيئة مما يشعره بالعجز. (٣: ٩٤: ٩٥).

ويعتبر القلق في تنظيم شخصية الجانح من الدوافع المكتسبة الهامة المرتبطة بسلوكه العدواني الجناحي، فهو قد تعلم من بيئته أن تكون دوافع العدوان لديه قوية. (٢٦ : ٤٥٥).

وباكتساب الإتجاهات الجانحة يميل المفحوصون إلى الالتجاء للخيال كتعويض عن الواقع الذي يعتبروه مؤلماً ومسلطاً عليهم، فينفرون منه طالما لا يحقق لهم الإشباعات الفورية، وما لا يستطيعوا أن يحققوه في الواقع هو أسهل عليهم أن يحققوه في الخيال منعزلين عمن حولهم، ومبتعدين عنهم في صورة الميل إلى الانفراد، والاستغراق في الوحدة. (٧: ٢٦٢).

ويعد القاسم المشترك الذي يكمن وراء سلوك الجانحين على اختلاف أنواعهم هو إتجاه اللامبالاة والانسلاخ نحو سائر الناس الآخرين. (١٦ : ٧١) ومن الممكن أن نفسر سلوكم العدواني بطريقة أخرى، إذ أن افتقارهم إلى المحبة في بيئتهم الأولى يؤدي بهم أولاً: إلى الشعور بالكراهية. وثانياً: إلى السلوك المنافي للمجتمع، ومن ثم يحاول الطفل أن يرد ما شعر به من حرمان، وما نزل به من المتاعب والآلام بأن يعمل على إيلام الآخرين، وبذلك تستريح نفسه، ويشعر باللذة. (٣: ١٩٩).

نظرتهم إلى البيئة :

تتسم بالعدائية والميل إلى السلوك الانسحابي .

ومن خلال تحليل وتفسير نتائج البحث تتضح ديناميات البناء السيكولوجي للأبناء غير الجانحين نتيجة لإيداعهم مؤسسة الأحداث وتتمثل في ذات ضعيفة عاجزة تتخذ من السلوك العدواني ، والإتجاهات الجانحة المكتسبة من تلك البيئة المنحرفة وسيلة لمواجهة المواقف، واللجوء إلى خرق القانون، وإلى السلوك المنافي للمجتمع والأفعال المضادة له كميكانيزم تعويض لمظاهر الحرمان المادي والنفسي التي واجهتهم في حياتهم .

الفصل السابع

الدافعية العامة والتوتر النفسي

والعلاقة بينهما وذلك على
عينة من الطلاب المعلمين
دراسة عاملية

مقدمة:

تعتبر الدافعية هي القوى المحركة التي تدفع الفرد وتوجه سلوكه نحو هدف معين فتقوم مقام المحرك لقوى الفرد، ويتفاوت الأفراد في مستويات الدافعية لديهم ويعود هذا التفاوت إلى عوامل عدة، منها ما هو داخلي يرتبط بالفروق الفردية القائمة بين الأفراد، ومنها ما هو خارجي يعود إلى البيئة التي يعيش فيها الفرد ومقدار ما هو متوافر فيها على الحفز واستثارة الدافعية، فالدافعية بهذا المعنى تشكل قضية من أهم القضايا في الكتابات السيكولوجية التي تشغل إهتمام علماء النفس عامة (١٣ : ١٢٥).

ولقد حاول الكثير من علماء التربية وعلم النفس تحديد تلك العوامل والأسباب المؤدية للدافعية فردها بعضهم إلى الغرائز والحاجات الفطرية، وعزاها آخرون إلى الضغوط الاجتماعية، كما يفسرها غيرهم من وجهة نظر معرفية ، أو من وجهة نظر إنسانية ، كذلك هناك تفسيرات للدافعية من وجهة نظر مدارس متعددة في علم النفس منها المدرسة السلوكية، والمدرسة المعرفية والمدرسة الإنسانية، ومدرسة التحليل النفسي.

ويرى كوهين ١٩٦٩ Cohen أن الدافعية العامة تتكون من أبعاد هي الإنجاز والطموح والحماسة، والإصرار على تحقيق الأهداف المرجوة «المثابرة». (٣٠ : ١٩). وقد توصل محي الدين حسين سنة ١٩٨٨ باستخدام التحليل العاملي بطريقة هوتلنج للدافعية العامة، تبين أنها تتضمن ستة (٦) عوامل هي :

١ ـ عامل المثابرة ٢ ـ عامل الرغبة المستمرة في الإنجاز ٣ ـ عامل التفاني في العمل ٤ ـ عامل التفوق والبروز ٥ ـ عامل الطموح ٦ ـ عامل الرغبة في تحقيق الذات (٢٠ : ٦١ ـ ٧٢).

والواقع أن مكونات الدافعية العامة تمثل موقعاً رئيسياً في كل ما قدمه علم النفس حتى الآن في نظم وانساق سيكولوجية، ويرجع ذلك إلى بديهية مؤدها «ان كل سلوك وراءه دافع» أي تكمن وراءه دافعية معينة، ورغم التباين والتعدد الهائلين في نظريات علم النفس، ورغم مما قد يشاع عن هذه النظريات من تعارض، فهي تكاد تتفق فيما بينها على هذه البديهية، وتقررها كل نظرية بشكل أو بآخر وتفرد لها مكاناً متميزاً في نسقها العلمي (٩: ٢٦).

ولعل المنفعة المتبادلة بين الفرد الذي حمل قدراً كبيراً من الدافعية للإنجاز ومجتمعه، لا يحكمها الخلق والمعايير الاجتماعية فقط، بل هي أقرب للعلاقة العضوية أو علاقة السبب بالنتيجة، فالفرد ذو الدافعية العالية. . . المنجز ذو مستوى الطموح العالي، والمثابرة، والقدرة على بذل الجهد يعتبر صنيعة مجتمعه تماماً كما أن المجتمع المتطور النامي يعد ثمرة أفراده المنجزين، وكأن الدافعية هي القوى المحركة لإمكانات الفرد وقدراته، وذلك انطلاقاً من أن ما يحققه الأفراد من نجاحات خاصة وما يحققه المجتمع من تقدم يتحدد جزئياً بالمدى الذي يوظف الأفراد فيه

طاقاتهم بحيث تتضاءل الفروق بين ما هو ممكن، وما هو محقق بالفعل، ولهذا تمثل الدافعية أهمية كبرى بالنسبة للفرد وبالنسبة للمجتمع على حد سواء (١٢ : ٥٠).

ولأن حياتنا المعاصرة تتسم بسرعة التبدل، وبالتقصير، فلقد ازدادت حالات التوتر النفسي والأزمات النفسية التي تصيب كثيراً من الأفراد، ولذلك تعددت محاولات البحث عن علاج.

ولعل من الحصافة أن ننبه ـ بادىء ذي بدء ـ إلى أن العلاج النفسي للتوتر لا يهدف للتخلص تماماً منه، أو من التوترات النفسية التي تقترن به، فما من معالج نفسي حصيف إلا ويدرك أن هناك توتراً محموداً يعبىء الشخصية، ويدفع للنمو الشخصي الاجتماعي، ويتطور بها نحو الصحة والنضج فالاستعدادات التي تقوم بها عند مواجهة بعض التحديات أو المواقف الطارئة ـ يمكن إتخاذها دليلاً على أن للقلق والتوتر آثاراً إيجابية ففي مثل هذا الموقف يؤدي التوتر إلى التخطيط، والتدريب المسبق وإلى الإعداد الجيد للمواجهة، ومن ثم تزايد فرص الكائن للتغلب على المخاطر التي قد تحيط به عندما يواجه تحديات لا يحسب حسابها. والعلاج يصبح ضرورة عندما تتزايد حدة التوتر فقط، وما يرتبط به من مبالغات، وانفعالات لدرجة قد تعطل في الفرد فاعليته، وكفاءته في أداء وظائفه العقلية والاجتماعية والجنسية، أو تعيقه عن توظيف هذه الجوانب بكفاءة نحو ما يرسم لنفسه من أهداف، هنا يصبح التخلص من التوتر ضرورة، ويصبح العلاج التزاماً من الفرد نحو نفسه، وهنا أيضاً من الضروري أن لا يتم العلاج دون تشخيص وتقييم دقيق للظروف التي أحاطت بتولد التوتر (١١ : ١٢٥).

وقد يخلط الفرد بين الدافعية العامة والتوتر النفسي حيث ينطوي

تصميم مقاييس الدافعية العامة على مسلمة التماثل بين الدافعية والتوتر النفسي وهذا غير حقيقي، وقد ذكر آركيس Arkes ١٩٧٧. أن ذلك يرجع إلى أمرين هما أن حاجات الأفراد تفصح عن نفسها في شكل من أشكال التوتر النفسي وقد لا يعبر التوتر النفسي عن نفسه في إتجاه محدد، وبالتالي يعد حالة من الحفز العام (٢٠ : ٥٥).

ومع ذلك فقد يأخذ هذا التوتر اما صورة إيجابية، أو أخرى سلبية (مرضية) وهو أمر يجعل من الضروري عند التفكير في قياس الدافعية العامة أن نميز بين هذين النوعين من التوتر، ومن الممكن أن يتم ذلك من خلال تبيان العلاقة بين مؤشرات مقاييس الدافعية العامة التي يتم تصميمها والضروب المختلفة من السلوك الإيجابي منها والسلبي (٢٥ : ٣٦).

وقد ذكرت سلوى الملا سنة ١٩٧٢ أن العديد من الدراسات أوضحت أهمية التوتر النفسي على آداء العمل، وعلى حفزه للوصول إلى نهاية مرضية، وبينت أنه إذا قل هذا التوتر عن درجة معينة، أو إذا زاد عن هذه الدرجة، أصبح معطلاً لأداء العمل، بل وأكثر من هذا أننا إذا تمكنا من خلق حالة الحفز أو تعبئة طاقته بحيث يصل إلى الأداء الأمثل.

ولقد حاولت دراسات كثيرة ربط التوتر بمختلف جوانب الشخصية والسلوك كما حاولت أن تبين كيف يمكن أن يؤثر التوتر النفسي على جوانب مختلفة، يتعلق بعضها بالإتجاهات نحو العمل، والإنجاز، أو التعلم، وامتدت آثار التوتر النفسي في بعض التجارب لتؤثر على إحساس الفرد ببعض جوانب البيئة كالإحساس بالزمن وتقديره له، ونذكر على سبيل المثال دراسة بونر ١٩٦٠ M. T. Bonner، وتوماس ١٩٥٧ Thomes. سارنوف، أوزيمباردا ١٩٦٢ Sarnoff- Zim-barda وبندرا، وفولك ١٩٥٤ Bendra, Folk وميد ١٩٦٠ Meade، وتورنس ١٩٦٨ Torrance، وبلز

١٩٦٧، D. Pelz ومصطفى سويف ١٩٥٩، وعبد الحليم محمود ١٩٧٣ وسلوى الملا ١٩٧٣.

نظرية التوتر ـ الدافع: ربط أصحاب نظرية التوتر ـ الدافع. مثل تايلور ـ تشايلد ماندلر وسارا سوف، بين خاصية الدفع الذي يدفع الشخص للعمل والنشاط والتعلم وبين التوتر المزمن، وافترضوا أن الإنسان عندما يؤدي عملاً يشعر بالتوتر الذي يحفزه إلى إنجاز هذا العمل حتى يخفت هذا الشعور، وأشاروا إلى أن وجود التوتر زاد الدافع وبالتالي تحسن الأداء والتعلم، ولم تجد فروض نظرية (التوتر ـ الدافع) التأييد التجريبي، إذ أشارت نتائج دراسات أخرى إلى أن أداء الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة في التوتر أفضل من آداء ذوي الدرجات المنخفضة في الأعمال السهلة، وأداء الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة في التوتر، أفضل من ذوي الدرجات المرتفعة في الأعمال الصعبة والأعمال المعقدة، وهذا يعني أن زيادة (التوتر ـ الدافع) لا تؤدي إلى تحسن الأداء في كل الأعمال لأن آداء أي عمل يعتمد على قوة الدافع، وقوة الاستجابة المسيطرة في مواقف الأداء.

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن آداء الأشخاص ذوي الدرجات المرتفعة في التوتر يضعف في المواقف التي يشعرون فيها بتقويم الآخرين لهم بغض النظر عن مستوى صعوبة العمل الذي يؤدونه ومستوى ذكائهم (١٧ : ١٩٨).

مشكلة الدراسة:

١ ـ يبدو أن الدافعية العامة لها بعض الأعراض الجانبية، فقد تؤدي إلى المسايرة القهرية والعدوان، وخرق بعض الأعراف الخلقية وقد يترتب على زيادة حدة الدافعية عندما تنعدم فرص النجاح إلى زيادة التوتر النفسي

عند الفرد، وتعرضه لبعض الاضطرابات النفسجسمية، وهي نتيجة عـامة لزيادة حـدة أي دافع نفسي (١٢ : ٥٠) وقـد أوضح شيلتـون هيـل سنـة ١٩٦٩، أن زيادة حدة التوتر مع ارتفاع الدافع قد يؤدي بالفـرد إلى خرق الأعراف الاجتماعية الأمر الذي يبرز دور الخلق في الدوافع (١٨ : ٢٥).

ويعتبر التوتر لب وصميم الصحة النفسية، فهو أساس جميع الأمراض النفسية، وهو أيضاً أساس جميع الإنجازات الإيجابية في الحيـاة. فهو بـاتفاق جميـع مدارس علم النفس الأسـاس لكل اختـلالات الشخصيـة واضطرابات السلوك، ولكن في الوقت ذاته الركيزة الأولى لكل الإنجازات البشرية سواء المألوفة العـادية، أو الإبـداعية الابتكـارية الجـديدة (١٧ : ١٦٢).

إن مشكلة البحث الحـالي تنحصـر في التعـرف على العـلاقـة بين الدافعية العامة والتوتر النفسي لدى الطلاب المعلمين، وهل هناك فـروق ذات دلالـة إحصائيـة في الـدافعيـة العـامـة بين مـرتفعي التـوتـر النفسي ومنخفضي التوتـر النفسي لصـالـح منخفضي التـوتـر النفسي، ومـا أثـر التخصصات الأكاديمية المختلفـة (العلميـة والأدبيـة) داخـل أقسام كليـة المعلمين على كـل من الدافعيـة العامـة، والتوتر النفسي؟ وما التشـابـه والاختلاف بين الثقافة العربية في الأقطار المختلفة، المصرية والسعودية والكويتية والعمانية وأيضاً في البيئة الأوروبية، في كل من الدافعية العامة والتوتر النفسي؟ وليس من الضروري لهذه الثقـافات أن تكـون مستوعبـة للمظاهر النفسية التي تكشف بها الـدافعية العـامة، أو التـوتر النفسي عن نفسها في إطار مجتمعاتنا العربية، أو مستـوعبة للمتغيـرات النوعيـة التي تحدد ارتفاع أو انخفاض هذه المتغيرات.

أهمية الدراسة :

تعتبر الدافعية العامة ذات أهمية كبيرة في نمو المجتمعات وتطورها . وقد درست عبر العديد من الدول والحضارات مع بيان فترات ازدهارها وركودها وتختلف متعلقات الدافعية العامة والعوامل المؤثرة فيها، ومستواها، أن العلاقة بين الدافعية العامة، والتوتر النفسي من الموضوعات التي لها تأثير على إنتاج الفرد وبالتالي انتاج المجتمع أن هناك تضاداً بين المتغيرين، وكل منهما يؤثر على الآخر ولما كانت لا توجد على حد علم الباحث في البيئة العمانية دراسة تكشف عن العلاقة بين الدافعية العامة والتوتر النفسي ، فإن الباحث اختار هذه الدراسة في محاولة سيكولوجية للكشف عن هذه العلاقة في البيئة العمانية، بالإضافة إلى التعرف على موقف هذه الدراسة من نتائج الدراسات العالمية، والتعرف على مدى إتفاق النتائج أو اختلافها في البيئة العربية العمانية، مع نتائج الدراسات في البيئات العربية الأخرى، فمعظم البحوث التي أيدت إهتمامها بهذه المتغيرات أجريت في إطار المجتمعات الغربية .

هذه الدراسة محاولة متواضعة في صرح العلوم السيكولوجية تهدف إلى اكتشاف بعض جوانب الإنسان النفسية، جانب الدافعية العامة للعمل والإنجاز بكافة أشكاله بما يتضمن بذل الجهد، والمثابرة، ومستوى طموحه، وجانب التوتر النفسي وهوإحساس الفرد العام بالقلق في إطار البيئة الاجتماعية ، التي يعيش فيها، وتحت ضوء تجربته الشخصية بما فيها من مثيرات تميزية تشحذ الهمم، وتعبيء القوى الداخلية للفرد أو تحبطها وتزيد التوتر النفسي ، وتدعو إلى الاكتئاب، وذلك في أطار كمي وكيفي موضوعي بقدر الإمكان. ويمكن أن يوضع في شكل معين معترف به، باستخدام الاختبارات والمقاييس، السيكولوجية المختلفة

للتعرف على كيفية عمل هذين المتغيرين (الدافعية العامة ـ التوتر النفسي) داخل الإنسان بما فيهما من أتفاق واختلاف وتضاد.

هدف الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة على التساؤلات الآتية:

١ ـ ما هي العلاقة بين الدافعية العامة والتوتر النفسي لدى الشباب العماني؟

٢ ـ تبين حدود العلاقة بين الدافعية العامة، والتوتر النفسي في دراسة عاملية.

٣ ـ هل توجد فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي التوتر النفسي، ومنخفضي التوتر النفسي، وذلك في متغير الدافعية العامة ـ ولصالح أي مجموعة؟

٤ ـ هل توجد فروق دالة بين طلبة التخصصات الأكاديمية (العلمية والأدبية) في الدافعية العامة ولصالح أي من المجموعات؟

٥ ـ هل توجد فروق دالة بين طلبة التخصصات الأكاديمية (العلمية والأدبية) في التوتر النفسي ولصالح أي من المجموعات؟.

حدود الدراسة:

يتحدد الإهتمام بالذكور في هذا المقام وفاء بمقتضيات الدراسة الحالية، وتقتصر حدود الإهتمام على المجتمع العماني، ثم تقارن في حدود الدراسة بنتائج مجتمعات غربية، ومصرية، وسعودية، حسب ما توافر للباحث من معلومات.

مصطلحات البحث:

١ ـ الدافعية: هي القوى التي تهيىء السلوك إلى الحركة وتعضده وتنشطه وتبعث الطاقة اللازمة فيه، والدوافع يمكن الاستدلال عليها من

السلوك ذاته. فالدافع يستثير النشاط ويحركه، ويحدد الوجهة التي يأخذها النشاط في سبيل الوصول إلى الهدف الحقيقي (١٠: ١١٠).

التوتر النفسي: يعرف التوتر النفسي على أنه إحساس الفرد العام بالقلق عند تعامله مع المنبهات الخارجية، أو بتأثير عدد من المنبهات الداخلية (من داخل الفرد) (٢٠: ٥٦).

الإطار النظري والدراسات السابقة: قدمت الثقافة السيكولوجية تعريفات متعددة للدافعية ترجع إلى إهتمام كل عالم بناحية معينة، وقد صنفت هذه التعريفات بناء على وظائف الدافعية ذاتها.

ويرى دونالد لندزلي Lindsly D. B. ١٩٥٧ الدافعية على أنها عملية استثارة وتحريك السلوك أو العمل، وتعضيد النشاط إلى التقدم، وتنظيم نموذج النشاط. ويؤكد هذان التعريفان كلاهما على الوظيفتين الأساسيتين للدافعية وهما:

١ ـ الوظيفة التنشيطية Energizing Function أو الوظيفة التحريكية Arousing Function.

٢ ـ الوظيفة التوجيهية Directive Function أو الوظيفة التنظيمية Regulative Function وترتبط هاتان الوظيفتان ارتباطاً وثيقاً (١٠: ١١١).

وتوضح تجارب سيجل وستانبري سنة ١٩٤٩ Steinbery and Sigal هذه الحقيقة باستخدام قياسات مقننة، فحينما تحرم الفيران من الطعام وبالتالي تكون مدفوعة بالجوع، يتزايد نشاطها الجسمي بالنسبة لعدد ساعات الحرمان من الطعام (٤٣: ٤١).

وخير مثال يوضح لنا كيف أن الدوافع توجه السلوك كما تنشطه كذلك يتمثل فيما يعرف بالإنتباه الإنتقائي Selective. فالشخص في حالة

الجوع مثلاً يكون أكثر انتباهاً إلى مناظر وروائح الطعام أكثر من أي أشياء أخرى حوله، وهذه الظاهرة قد وضحها لازادوس وآخرون سنة ١٩٥٣ (١٠ : ١١٢) ووجد أن الأشخاص في حالة الجوع الشديد كانوا أسرع إلى التعرف على صور الطعام أكثر من التعرف على صور الأشياء الأخرى.

وتعني الوظيفة التوجيهية للدافعية أن النشاط الإنساني الواعي هو نشاط موجه نحو هدف معين Goal Di rected Activity، فلا دافعية بدون هدف يوجه السلوك وجهة معينة، لذا يعتبر مفهوم الهدف مكوناً أساسياً لطبيعة الدافعية.

ويعرف طلعت منصور وآخرون ١٩٨٨ الدافع بأنه حالة الكائن الحي التي يكون لها تأثير في تتابعات السلوك الموجه نحو أهداف معينة، يؤدي تحقيقها إلى إنهاء التتابع وتعمل هذه الحالة على استثارة السلوك وتنشيطه وتوجيهه نحو هدف.

والدافعية بذلك «تكوين فرضي» وهي عملية استثارة السلوك وتنشيطه وتوجيهه نحو هدف (١٠ : ١١٣).

فالدوافع في الحقيقة هي تكوينات فرضية تمثل تصوراتنا للعلاقة بين أحداث أو وقائع معينة يمكن قياسها، وتقع هذه الأحداث في فئتين الأولى يمكن أن تسمى الداخلية In Events أما الفئة الثانية فهي الأحداث الخارجية Outevent (١٠ : ١١٣).

ويرى اتكنسون ١٩٧٨ Atkinson أن الدافعية هي استعداد الفرد للمجاهدة في سبيل تحقيق هدف معين، وذلك لإشباع حاجة معينة سواء أكانت هذه الحاجة بيولوجية مثل الحاجة إلى الطعام أو الشراب أم حاجة اجتماعية مثل الحاجة إلى الحب والتقدير (٢٧ : ١٦٨).

وذكر فؤاد أبو حطب، ومحمد سيف فهمي سنة ١٩٨٤ أن الدافعية قوى داخلية تتمثل في رغبة الفرد في التفوق والمنافسة (١٦ : ٥)، ويوضح جولدن سنة ١٩٨٤ (عن أحمد عبد الخالق سنة ١٩٩١) أن الدافعية العامة: حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات، والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، وهي الميل إلى وضع مستويات مرتفعة من الأداء، والسعي نحو تحقيقها، والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة.

ويؤكد أحمد عبد الخالق سنة ١٩٩١ أن الدافعية هي الأداء في ضوء مستوى الامتياز والتفوق، أو الأداء الذي تحثه الرغبة في النجاح (٣ : ٣٣).

ويرى محي الدين حسين سنة ١٩٨٨ أن تعبئة الكائن بدرجة شديدة، قد تفضي إلى تشتته خاصة في ظل تسليمنا بأن الدافعية في شكلها العام، ما هي إلا صورة من صور الاستثارة ولهذا فإن زيادة الدافعية فوق حد أمثل يعوق الأداء أكثر مما ييسره (٢٠ : ١٠) وقد بينت التجارب الإمبريقية أن العلاقة بين الدافعية في شكلها العام والأداء تأخذ شكل مقلوب حرف «U» بمعنى تميز ذوي الأداء المرتفع بدرجة متوسطة من الدافعية العامة (٢٠ : ١١) وقد أجرى محي الدين حسين ١٩٧٨ دراسة للدافعية لدى مستويات سن مختلفة وذلك على عينة من ٣٧٢ فرداً مصرياً في أعمار مختلفة، أوضحت تناقص الدافعية بتقدم العمر، حيث يتحول الأفراد مع تقدمهم في العمر عن الأنشطة التي تتطلب جهداً كبيراً، ودرجة عالية من الدافعية إلى مهام وأنشطة لا تتطلب هذا الجهد، ولقد سبق لأندرسون سنة ١٩٥٩ Anderson أن أكد هذه النتائج (٢٤ : ٧٦٩ - ٧٩٦) وقد ترجع أسباب تدهور الدافعية إلى أسباب فيزيولوجية مثل التدهور الذي يعتري الجهاز العصبي، أو إلى أسباب اجتماعية تتضمن كثرة مسؤوليات الفرد مع تقدم

العمر، أو إلى أسباب نفسية نتيجة ما يطرأ على الفرد من تدهور في قدراته المختلفة (٢٠ : ١٢).

النظريات المفسرة للدافعية:

يرى أصحاب النظرية السلوكية أن الدافع يستثير نشاط الكائن ويحركه، ويعزو الدافعية للتعلم إلى أسباب وأحداث ومؤثرات خارجية لا صلة مباشرة لها بالموقف مباشرة، أو بموضوع الدافعية ويطلقون على هذا النمط من الدوافع مصطلح «الدوافع الخارجية» أو الدافع الخارجي Ex-ternal Motivation (١٣ : ١٢٨).

وتعتمد النظرية المعرفية في الدوافع على الدوافع الداخلية Internal Motivation في استثارة الإهتمام والسلوك وتحريكه، باتجاه الأهداف المنشودة والدوافع الداخلية هي التي ترتبط بالهدف وتنطلق من داخله فيشعر الفرد بالرغبة في الأداء والانهماك في الموضوع ويقبل عليه دون الالتفات إلى العوامل أو المعززات الخارجية Koles-Nik, W-B.p.321 .

ويرى أصحاب نظرية التحليل النفسي أن جوانب السلوك الإنساني مدفوعة بحافزين هما الجنس، وحافز العدوان، ويطرح مفهوم الدوافع اللاشعورية التي تفسر الكثير من أنماط السلوك التي لا تستطيع رده أو عزوه إلى سبب واضح، أو دوافع ظاهرة معروفة وأن النظرية التحليلية في تفسير دوافع الإنسان تؤكد على أهمية الخبرات المبكرة التي يتعرض لها الطفل في مراحل النماء الأولى، وتشير إلى انعكاسات الخبرات على السلوك المستقبلي للفرد وتفسير النظرية الإنسانية: التي تزعمها ماسلو Maslow، وروجرز Rogers C. R على الحرية الشخصية وعلى اختيار القرار الذاتي، ويسعى للنمو والتطور، أساساً للدافعية لأداء الأعمال والقيام بالمهمات، وقد عزا ماسلو ذلك إلى رغبة المرء في تحقيق ذاته Actualization Self،

ويؤكد على دور الدوافع الداخلية للفرد (٣٤ : ٤٢١).

وقد جاءت النظرية الإنسانية في تفسير الدافعية للسلوك لتحاول إعادة الإنسان إلى إنسانيته بعد أن فقد هويته الشخصية نتيجة التطور التكنولوجي، والنظرية الإنسانية تنظر إلى الإنسان باعتباره كلا متكاملا يتشكل من العقل والجسد والروح، (٣٨ : ١٩٨).

ويعتقد اتكنسون Atkinson ١٩٧٩ أن الخوف من الفشل ومحاولة تجنبه والحاجة إلى الإنجاز هما اللذين يحددان مقدار الدافعية عند الإنسان، ويؤثران في سلوك الفرد. وهما يوجدان بنسب متفاوتة من فرد إلى آخر فإذا ما غلب الخوف من الفشل على الحاجة إلى الإنجاز، انخفض مستوى الدافعية وكان التردد والأحجام، وعدم الإهتمام سمة الفرد، أما الأفراد الذين يتميزون بالدافعية للإنجاز، وبالإقدام والجرأة والحماس، وقبول التحدي المعقول، هم أعلى الأفراد في مستوى الدافعية العامة.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود متغيرات مرتبطة بارتفاع الدافعية. وقد أوضح تيفان Teeven ١٩٧٢ ارتباط الدافعية عند الأطفال بتنشئة أسرية تشجع على الاستقلال المبكر، كما يسود فيها مناخ محفز يشجع على تولد الطموحات المبكرة (٤٤ : ٣٤٥ ـ ٣٤٨).

وقد أكد رون Rowen ١٩٥٩ هذه النتائج، بأن الأطفال ذوي الدافعية العالية قد ينشأون في مناخ أسري يتسم بالتفاعل الإيجابي بين الآباء والأبناء كما تتسم بإهتمام الآباء بما يؤديه الأبناء (٤١ : ١٨٥ ـ ٢١٨).

وفي دراسة لمحي الدين حسين سنة ١٩٨١ اتضح وجود علاقة موجبة بين الأداء الإبداعي العالية، وارتباط المتغيرين بظروف الأمن والحفز في البيئة الأسرية.

وذكر كاناب Knapp ١٩٥٨ أنه يتوافر دليل قوي لا بأس به للقول بأن الدافعية أعلى في الحضارة الأوربية الشمالية والبروتستانية منها لدى حضارات البحر المتوسط الأوروبية الكاثوليكية (١ : ٣٦).

وقد بين دي فوس Devos أن الدافع للإنجاز لدى اليابانيين يختلف عنه لدى المجتمع الأمريكي، كما أن مصاحباته مختلفة تماماً، ففي حالة اليابان يعزى إلى تحقيق الذات على المستوى الفردي قيمة أقل، على حين توضع قيمة عليا للانتماء إلى المجموعة الأسرية التي يجلب لها نجاح الفرد الكبرياء والزهو والتفاخر، وهو أمر يناسب البناء الاجتماعي الياباني الذي تعتز به الأسرة، وليس الفرد الوحدة التقليدية (١ : ٣٦).

وتتضارب النتائج فيما يتصل بين البرازيليين والأمريكيين، فقد أورد روزن فروقاً بينهما في الدافعية، واستنتج أن الفروق في التدريب في مرحلة الطفولة هي العامل الأساسي الذي يميز بين سلوك الإنجاز في الحضارتين إذ تركز الحضارة الأمريكية على الاستغلال والتلقائية والاعتماد على النفس وأوضحت دراسة تركي ١٩٨٠ انخفاضاً في الدافعية لدى الطلبة الكويتيين بالمقارنة مع الطلبة غير الكويتيين من طلبة جامعة الكويت (١ : ٣٧).

وفي دراسة حضارية مقارنة قام بها ريتشارد لن ١٩٩١ Lynn etal وآخرون منهم أحمد عبد الخالق من مصر بين ثلاثة وأربعين دولة حصلت الإناث على درجات أعلى من الذكور في ثماني دول هي استراليا، فرنسا، جنوب أفريقيا، تركيا، انجلترا، الولايات المتحدة، فنزويلا، يوغوسلافيا، على حين حصل الذكور على درجات أعلى من الإناث في كل من مصر والصين (١ : ٣٨).

التوتر النفسي: Psychic Tension. وهو جانب من جوانب الشخصية

يتعرض لضغط قوى معينة تهدد شعور الفرد بالطمأنينة أو الإتـزان بالنسبـة للفرد ككل، أو تهدد جانباً من جوانب إهتماماته، ويترتب على هذا التهديد دفع الفرد للتخلص منه والقضاء عليه بوسائل مختلفة (٢٣ : ٢٩٤).

وقد أثبت مصطفى سويف ١٩٥٨، ١٩٥٩ وعديد من البحوث صحة الافتراض القائل أن المجموعات ذات المستوى المرتفع في التوتر النفسي تميل إلى إصدار عدد من الاستجابات المتطرفة أكبر مما تميل إلى إصدار المجموعات ذات المستوى المنخفض في التوتر النفسي (٢١ : ٣٨).

وذكر هاينجا Hayenga ١٩٨٤ أن التوتـر النفسي هو إحسـاس الفرد بالقلق عند تعامله مع المنبهـات الخارجيـة، أو بتأثيـر عدد من المنبهـات الداخلية (من داخـل الفرد) ومن ثم يقتـرب معناه ممـا أشار إليـه عدد من البـاحثين من مفاهيم مثـل العصابيـة، أو الإحساس العـام بالتهـدد، والشعـور بافتقاد الفاعلية إبان تفاعل الفرد مع البيئة (٣٢: ١٦٧).

وقد بين العديد من الدراسات أهمية التوتر النفسي على أداء العمل، وعلى حفزه للوصول به إلى نهاية مرضية، وبينت أنه إذا قل هذا التوتر عن درجة معينة أو إذا زاد عن هذه الدرجة بالنسبة للهدف، أصبح معطلاً لأداء العمل، أي أن هناك ما يمكن أن نطلق عليه التوتـر الإيجابي، وهـو ذلك التوتر الذي يتفق مع حجم الهدف المطلوب تحقيقه، وهناك توتر مرضي، تزيد حالته عن الدرجة المطلوبة لتحقيق الهدف، ويصبح معوقاً، بل الأكثر من هذا أننا إذا تمكنا من خلق حالة توتر مناسبة في الفرد كان هذا مساعداً له للوصول إلى حالة الحفز أو لتعبئة طاقته بحيث يصل إلى الأداء الأمثل (٥ : ١٨).

ولقد حاولت دراسات كثيرة ربط التوتر بمختلف جوانب الشخصية أو السلوك كما حاولت أن تبين كيف يمكن أن يؤثر التوتر النفسي على جوانب

مختلفة يتعلق بعضها بالإتجاه نحو العمل، والإنجاز، والتعلم والتذكر، والعلاقات الاجتماعية بين الأفراد والقدرة الإبداعية، بل امتدت آثار التوتر في بعض التجارب لتؤثر على إحساس الفرد ببعض جوانب البيئة، كالإحساس بالزمن، وتقديره، وعلى سبيل المثال دراسات بونر ١٩٦٠ Bonner، وهورورتز ١٩٦٢ Horwitz وتوماس سنة ١٩٥٧ Thomes وسارنوف وزيمبوردا ١٩٦٤ Zimborda Sornaff، وبندرا وفولك ١٩٥٤، Folk Bendra، وميد ١٩٦٠ Meade وتورنس ١٩٦٨ Torrance، وبلز ١٩٦٧ D. pelz، ومصطفى سويف ١٩٥٩، وعبد الحليم محمود ١٩٧٠، سلوى الملا ١٩٧٣ (٦ : ٢٥) ويروي ماك جويان ١٩٧٩ .Mc Guian F.1 أن أجهزة الجسم البشري (الدوري - التنفسي - العضلي - والهضمي) توجد في حالة نشاط أثناء ممارسة أي نشاط نفسي حركي أو معرفي. ويعني ذلك أن إدراك مثيرات العالم الخارجي وتمثلها بصورة محددة لا بد وأن تظهر في مختلف المؤثرات الفسيولوجية التي يمكن تسجيلها مثل (معدل ضربات القلب، ونشاط العضلات الكهربي، ورسم المخ EEG وضغط الدم. . .) ومن ثم فإن التوتر والضغوط النفسية يمكن أن تؤدي إلى تقلص العضلات، وعلى الأخص، عضلات الجبهة Fram Talls، والعنق وفروة الرأس والمعدة، والأوعية الدموية وعلى هذا الأساس فإن التحكم في تحقيق الاسترخاء يؤدي إلى إزالة التوتر والشعور بالضيق والعصبية (١٤ : ٥١١).

وقد أجرت سلوى الملا سنة ١٩٧٢ دراسة بعنوان «الإبداع والتوتر النفسي» وقد تبين من نتائج الدراسة احتمال وجود فروق جنسية في التوتر، حيث لوحظ أن اختبارات التصلب للتوتر كانت أكثر ارتباطاً بالقدرات الإبداعية لدى عينة الإناث، في حين أن اختبارات الدافعية والنشاط العام كمقاييس للتوتر كانت أكثر ارتباطاً بالقدرات الإبداعية لدى الذكور، أي أن

تنظيم سمة التوتر لدى الإناث تختلف عنها بالنسبة للذكور (٥ : ٤٣).

وقد أجرت سلوى الملا سنة ١٩٧٣ دراسة بعنوان «الفروق الجنسية في التوتر» وقد بينت نتائج البحث أنه لا توجد فروق كمية في التوتر النفسي بين الذكور والإناث، حيث لم تعبر قيمة (ت) عن وجود فروق إحصائية بينهما بالفعل.

وفي دراسة ثالثة لسلوى الملا (١٩٧٦) بعنوان «المستوى الاقتصادي الاجتماعي في علاقته بالتوتر النفسي» أوضحت أنه يختلف التوتر النفسي عند البنين باختلاف المستويات الاقتصادية الاجتماعية، وقد وضح اختلاف درجة التوتر باختلاف المستوى اللاقتصادي الاجتماعي فكلما انخفض المستوى الاجتماعي الاقتصادي زاد التوتر، وتبين وجود عامل عام للتوتر النفسي في عينة البنين والبنات، (٧ : ٦٣).

وقد أجرى برنجلمان سنة ١٩٥٩ Brengelman ـ دراسة مقارنة بين استجابات الإنجليز والألمان، وكان الهدف منها اختبار عدة فروض، منها أن الألمان يتفوقون على الإنجليز في عدد من السمات منها، التصلب، والتوتر النفسي وباستخدام عدد كبير من المقاييس لقياس الظاهرة، تبين أن المجموعة الإنجليزية منخفضة جداً في مقياس التطرف (كدليل على التوتر النفسي) عن المجموعة الألمانية، والفرق ذو دلالة إحصائية فيما بعد. . . ووبكثير (٢١ : ١٨١).

وفي دراسة مصطفى سويف ١٩٦٧ عن الاستجابات المتطرفة كتعبير عن التوتر النفسي وذلك على عينة من المصريين والسوريين والأردنيين، وباستخدام مقاييس الاستجابة المتطرفة، تبين أن العينة المصرية أكثر توتراً يليها العينة السورية وأخيراً العينة الأردنية، وقد أرجع ارتفاع التوتر إلى التعرض لمثيرات مادية ومعنوية متزايدة نتيجة الإتصال الكبير بحضارات

العالم، بالإضافة إلى النشاط المتزايد لعدد من قوى التغير الحضاري في داخل المجتمع نفسه مثل ظهور المدن والتصنيع والإحتكاك الثقافي والحراك الاجتماعي (٢١ : ١٨٤).

ويذكر حنفي امام سنة ١٩٨٦ أنه إذا كان التصلب يساعد في التغلب على التوتر أو تخفيضه فإن هذا لا يعني أن الشخص المتصلب لدرجة عالية يظهر توتراً أكثر ومن هنا يبرز على السطح سؤال هام يحتاج إلى إجابة، وهي هل الأفراد المتصلبون لدرجة عالية نتيجة التنشئة الاجتماعية يمكن أن يدافعوا عن أنفسهم ضد التوتر أكثر من المتصلبين لدرجة منخفضة؟ (٤ : ٣٤٣).

وقد أكد لال بهادر Lal Bahadur ١٩٧٨ إلى أن التوتر النفسي المرتفع يؤدي إلى سوء تكيف الفرد، وكل من التصلب والتوتر عندما يكونان في المستوى المثالي ينتج عنهما نفس نمط السلوك المطلوب لتكيف الفرد (٣٥ : ٥٥).

وقد أوضح حنفي امام أنه إذا كان الفرد متصلباً لدرجة عالية سيكون أيضاً متوتراً لدرجة عالية (٤ : ٣٤٣).

ولقد أثبت كل من شيرل وسالزبوري Sherrill & Salisbury ١٩٧١ أن التوتر المرتفع أساس للسلوك الاندفاعي وكلما كان الشخص أكثر تصلباً يكون أكثر توتراً من الناحية النفسية، والتصلب سلوك مميز للشخصية السلطية والسلطويون أكثر توتراً (٤٢ : ١٨ ـ ٢١).

وقد أوضحت سلوى الملا ١٩٨٢ في دراستها لموضوع التوتر أن هناك فروقاً بين الذكور والإناث على اختيار شدة الدفع «لبرتجلمان» والنشاط العام «لجيلفورد» في صالح الذكور وذلك في دراستها لعينات مصرية وعينات كويتية (٨ : ٩٢).

العلاقة بين الدافعية والتوتر :

لقد أوضح هوينجا وهوينجا سنة ١٩٨٤ ـ Hoyenga, K. T. Hoyenga & K. B. ما لكل من الدافعية والتوتر النفسي من تأثير على مثابرة وآداب طلاب الجامعة بعد تقسيمهم إلى مجموعات بناء على درجاتهم في الدافعية والتوتر النفسي فتبين اتسام أكثر المجموعات مثابرة بدرجة عالية من الدافعية، ودرجة منخفضة من التوتر، واتسام أقل المجموعات مثابرة بالإنخفاض في كل من المتغيرين (الدافعية ـ والتوتر النفسي)، كما أحرزت أكثر المجموعات مثابرة أعلى الدرجات في الاختبارات التحصيلية، وأحرزت المجموعات المنخفضة في الدافعية والمرتفعة في التوتر أقل الدرجات في التحصيل.

وقد أوضحت دراسة لمحي الدين حسين ١٩٨٨ بعنوان الدافعية العامة والتوتر النفسي في إطار الفروق بين الجنسين على عينة من الطلاب ن= ٢٢٣ طالباً وعينة من الطالبات ن= ٢١٥ طالبة، من الطلاب والطالبات بكلية آداب جامعة القاهرة، وقد أوضحت النتائج وجود ارتباط سلبي بين الدافعية العامة والتوتر النفسي لدى الذكور عند ٠,٠٠١، وعن وجود ارتباط سلبي غير دال بين الدافعية العامة، والتوتر عند الإناث، وقد تبين أن أعلى مستوى من الدافعية أقل مستوى من التوتر النفسي، وقد تميز الذكور بدرجة أعلى من الدافعية العامة، إذا ما قورنوا بالإناث، وتميز الذكور بمستوى من التوتر أقل من الذي تتسم به الإناث (٢٠ : ٢١٧ ـ ٢١٨).

تعليق على الدراسات السابقة : إن لكل منظر في الدافعية مفهوماً مختلفاً عن الأسباب القائمة وراء إصدار الكائن لسلوك معين، وإن لكل منهم مفهومه المختلف عن الكيفية التي يأخذ بها التأثير في السلوك وجهة أو

أخرى، ولكن هذا لا يفي بطبيعة الحال عن دوافع السلوك حيث تتداخل الدوافع وتتشابك.

وهذا لا يمنع من وجود مفهوم مختلف عند كل منظرلم يحل بينه ـ في الغالب ـ وبين إمكانية الإمتداد بمفهومه إلى دائرة التحكم في السلوك وضبطه، هذا يعني أن الاختلاف بين النظريات يمكن عزوه إلى:

١ ـ إن السلوك ثري ودينامياته متعددة، ومن ثم فقد يولي منظر إهتماماً بجانب من جوانب السلوك أكثر من إهتماماته بالجوانب الأخرى حيث تكون أكثر طواعية للتعامل الإمبريقي.

٢ ـ لا بد من إدراك هذه النتائج في ضوء خصائص العينات التي شملتها الدراسات المختلفة وإن ما يستمر منها من نتائج لا يمكن الإمتداد به إلى حدود أبعد من تلك التي تمثله مجموعة أفراد العينة.

وقد أوضح برودي Brody ١٩٨٣ أن الدافعية العامة والتوتر النفسي يمثلان شيئاً واحداً وقد كان من ثمرة هذه الجهود أن تبينت في الآونة الأخيرة ضرورة التفرقة بين التوتر الدافعي، والتوتر الذي يمليه التهيب والإحساس بالتهديد، التوتر الذي يترجم واقعية المرء إلى الطموح، والمثابرة، وتحمل الصعاب، والتوتر الذي ينطق بحاجة المرء إلى التحاشي وعدم بذل الجهد، والخوف من الفشل.

٣ ـ على الرغم مما يراه الباحثون بضرورة التفرقة بين الدافعية العامة بمؤشراتها المعبئة للطاقة والتوتر الكاشف عن القلق فإن محاولات الباحثين في التمييز السيكومتري بين هذه المتغيرين لم تنل الإهتمام الكافي.

منهج البحث:

أ ـ العينة ب ـ الأدوات المستخدمة جـ ـ الأسلوب الإحصائي.

أ ـ العينة :

تتكون عينة البحث من ١١٥ طالباً من طلبة كلية المعلمين بولاية صور بسلطنة عمان، يتراوح أعمارهم بين ١٩ ، ٢٢ عاماً بمتوسط قدره ٤٥ , ٢٠ وتتوزع العينة على خمس شعب مختلفة بالكلية كما يوضحها الجدول رقم (١) .

جدول رقم (١)

يوضح توزيع الطلاب المعلمين عينة البحث على التخصصات المختلفة

الرقم	التخصصات	العدد	النسبة المؤية
١	شعبة التربية الإسلامية	٢٩	٪٢٥
٢	شعبة المواد الاجتماعية	٢٤	٪٢١
٣	شعبة الرياضيات	٢٣	٪٢٠
٤	شعبة اللغة العربية	٢١	٪١٨
٥	شعبة العلوم	١٨	٪١٦
	المجموع	١١٥	٪١٠٠

ب ـ الأدوات المستخدمة :

أولاً ـ مقياس الدافعية العامة وهو من إعداد هيئة من الباحثين تحت إشراف محي الدين حسين سنة ١٩٨٨ . ويتكون من تسعة عشرة عبارة، وذلك بعد صياغتها في شكل بنود روعيت فيها مقومات الصياغة الملائمة من منظور الاعتبارات السيكومترية التي تحكم تصميم المقاييس السيكولوجية .

وقد نصت تعليمات المقياس أن يقرأ المفحوص كل بند على حدة ثم

يرى مدى تمثيل هذا البند له من خلال وضع درجة من درجات أربع، حيث تشير الدرجة (١) إلى عدم تعبير البند عنه على الإطلاق والدرجة (٢) تعبر عنه إلى حد ما، والدرجة (٣) تعبر عنه إلى حد كبير، والدرجة (٤) تعبر عنه تماماً، وبذلك تحددت الدرجة الكلية في ٧٦ درجة، هكذا ويصبح المقياس في اتجاه الدافعية (٢٠ : ٩٨ ـ ٩٩).

ثبات المقياس: حسب ثبات كل بند من بنود المقياس عن طريق إعادة الاختبار على عينتين إحداهما من الذكور والأخرى من الإناث ن= ٤٢ للطالبات، ن= ٣٠ للطلاب، من كلية الآداب جامعة القاهرة السنة الرابعة، وكان الفاصل الزمني بين التطبيق الأول والثاني من ٥ ـ ٨ أيام، وقد تم حساب ثبات كل بند من خلال تحديد نسب الاتفاق في إجابات المفحوصين في جلستي التطبيق وحسب الثبات أيضاً من خلال طريقة التصنيف ومن خلال معالم الفا، بالنسبة لكل من عينتي الذكور والإناث، وكان الثبات مقبولاً، كما تشير جميعها إلى إمكانية التعامل مع المقياس بدرجة كبيرة من الثقة حيث استقرارها في التفاعل مع الظاهرة المراد قياسها (٢٠ : ١٠١).

صدق المقياس: لقد أمكن الوقوف على صدق المقياس من خلال عدد من المؤشرات.

١ ـ **الصدق التلازمي:** وجود ارتباط بين مقياس الدافعية العامة المستخدم في هذه الدراسة بمقياس الدافعية العامة لجيلفورد وقد بلغ معامل الارتباط ٣٦, (دال فيما وراء ٠٠١,).

٢ ـ **الصدق العاملي:** فقد أجرى تحليل عاملي من الرتبة الأولى على بنود مقياس الدافعية العامة، وكان منوطاً بهذا الإجراء التحقق من إمكانية التقاء بنود هذا المقياس حول الظاهرة موضع القياس، وباستخدام التحليل

العاملي تشبعت البنود في عاملين إحداهما عامل الدافع للإنجاز، والثاني عامل المثابرة (٢٠ : ١٠٥).

صدق وثبات المقياس في البيئة العمانية: عرض الباحث المقياس على خمسة من الطلاب العمانيين الدراسين بكلية المعلمين، وذلك للتعرف على مدى فهم عباراته والتعرف على أنها مفهومة لدى الطالب العماني، وأن كلمات المقياس مستخدمة في البيئة العمانية، وقد تحققت أن كلمات وعبارات المقياس مستخدمة في البيئة العمانية.

ثبات المقياس في البيئة العمانية: طبق المقياس على ٣٠ طالباً من طلبة كلية المعلمين ثم أعيد تطبيقه بعد ١٥ يوماً، وقد كانت قيمة ر= ٧٣ وهو ثبات عال ومقبول.

صدق المقياس في البيئة العمانية: استخدم الباحث صدق التحكيم حيث عرض المقياس على خمسة من أعضاء هيئة تدريس علم النفس، وقد أخذت العبارات موافقة ٨٠٪ فيما أعلى.

ثانياً ـ مقياس التوتر النفسي:

وقد قامت هيئة من الباحثين بتصميمه تحت إشراف محي الدين حسين سنة ١٩٨٨ ويتكون من ٣٣ بنداً، وقد تم تصميم مقياس التوتر النفسي بنفس الطريقة التي صمم بها مقياس الدافعية العامة، وقد تم تصميم البنود في اتجاه الظاهرة التي ينهض المقياس بقياسها أي في اتجاه التوتر النفسي، وتحددت الدرجة الكلية في ١٣٢ درجة.

ثبات المقياس: استخدمت طريقة إعادة الاختبار على عينة من ٢٠ طالباً من طلبة جامعة القاهرة بفارق زمني ما بين ٥ ـ ٨ أيام، وقد كان الثبات عالياً ومقبولاً.

صدق المقياس: اعتمدت هيئة البحث في بيان صدق المقياس على صدق التكوين المتمثل في مدى تمكن استخدامهم لهذا المقياس في التحقق من فرض الدراسة (٢٠ : ١١٤).

ثبات، وصدق المقياس في البيئة العمانية: عرض الباحث المقياس على خمسة من الطلاب العمانيين الدارسين بكلية المعلمين، وذلك لتفهم عباراته، ومعرفة أن كلماته مفهومة لدى الطالب العماني، وأن كلمات المقياس مستخدمة في البيئة العمانية، وقد تحققت أن كلمات وعبارات المقياس مستخدمة في البيئة العمانية.

ثبات المقياس في البيئة العمانية: طبق المقياس على ٣٠ طالباً من طلبة كلية المعلمين ثم أعيد تطبيقه بعد ١٥ يوم، وقد كانت قيمة و= ٦٨ر. وهو ثبات عالي ومقبول.

صدق المقياس: استخدم الباحث الحالي صدق التحكيم حيث عرض المقياس على خمسة من أعضاء هيئة تدريس علم النفس، وقد أخذت العبارات موافقة ٨٠٪ فيما أعلى.

ج - **الأسلوب الإحصائي**: حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة وكذلك اختبار «ت»، كما حسب معامل الارتباط «بيرسون» من الدرجات الخام هذا فضلاً عن تحليل متغيرات الدراسة عاملياً بطريقة «هوتيلنج» المكونات الأساسية وأديرت العوامل تدويراً متعامداً بطريقة فاديمكس.

«النتائج وتفسيرها»:

من الإطار النظري والدراست السابقة، وتحليل النتائج يتضح وجود أبعاد أساسية محددة للدافعية العامة، ووجود علاقة دالة بين الدافعية العامة

والتوتر النفسي، ووجود فروق دالة بين أصحاب التوتر النفسي العالي وأصحاب التوتر النفسي المنخفض وذلك في الدافعية العامة. ووجود تباين في الدافعية العامة بين التخصصات العلمية والأدبية وعدم وجود فروق دالة في التوتر النفسي نتيجة إختلاف التخصص الدراسي.

الفرض الأول:

تحتوي الدافعية العامة لدى عينة من الطلاب المعلمين العمانيين على عدة أبعاد أساسية. وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدم معامل ارتباط بيرسون وذلك على عينة= ١١٥ من الطلاب المعلمين بالمستوى الرابع، في التخصصات الأدبية (التربية الإسلامية، اللغة العربية، المواد الاجتماعية)، والتخصصات العلمية من شعب (الرياضيات، والعلوم)، ثم حللت معاملات الارتباط بين البنود عاملياً بطريقة هوتيلنج للمكونات الأساسية (الحاسب الآلي جامعة عين شمس)، وقد احتوت المصفوفة على ١٩ تسعة عشر بنداً لقياس الدافعة، والمتغير رقم «٢٠» هو المجموع الكلي لدرجات الطلاب على مقياس الدافعية العامة ككل وهي الدرجة التي حصل عليها الطلاب على التسعة عشر بنداً للدافعية العامة ككل والمتغير رقم «٢١» هو درجات الطلاب على مقياس التوتر النفسي، وباستخدام محك جنمان لتحديد عدد العوامل (العوامل الجوهرية ما كان جذره الكامن أكبر من واحد). وقد أديرت العوامل تدويراً متعامداً بطريقة الفاريمكس 1975, See: Nie etal وبالنظر إلى نتائج التحليل العاملي يتضح ما يلي: -

١ - تم استخلاص سبعة عوامل.

٢ - تراوحت قيم الجذر الكامن المستخلصة بين ١٥, ٢، ٠٩, ١.

ولما كان الهدف هو استخلاص عوامل عريضة تتسم بالاستقرار وعدم

التغير فقد وضعنا المعايير التحكمية التالية :

١ ـ العامل الجوهري ما كان له جذر كامن ـ ١, ١ .

٢ ـ محك جوهرية العامل ≦ ٣ تشبعات جوهرية فأكثر.

٣ ـ حُسب التشبع عند ٣, (٣ : ٢٨)

واعتمـاداً على هذه المحكـات تم استبقاء ٧ سبعـة عـوامـل، رتبت حسب جذرها الكامن بعد أن ألغي العامل الثامن حيث يحمل تشبعين فقط وهمـا بندان من بنـود الدافعيـة العامـة البنـد رقـم (١٦) «لم استغـل كـل إمكاناتي بعد» حيث تشبع بدرجة ٨١٥, وذلك مع البند رقم (١٠) «أكره الأعمال الروتينية» حيث تشبع تشبعاً سالباً قدره ـ ٣٩٥, ٠ ، والذي سبق أن تشبع ضمن عوامل أخرى وبالتالي سوف نذكـرها في التحليـل العاملي ، ولذلك لم تكتمل عليه شروط العامل حيث أنه أقل من ثلاثة نشبعـات . ويوضح الجدول رقم (٢) مصفوفة العوامل بعد التدوير.

جدول رقم (٢)

يبين مصفوفة العوامل بعد التدويـر وتتكون من ١٩ بنـداً للدافعية العـامة بـالإضافـة إلى المتغير «ن» وهو متغير الدافعية العامـة ككل والمتغيـر «٢١» وهو درجـات الطلاب على مقياس التوتر النفسي

العوامل / المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١	,٠١٢	,٠٠٥	,١٠٢ـ	٠,١٩٤	,٦٩٠ـ	,٠٣٣	,٠١٣ـ
٢	,٢١٧	,٢٢٦	,٠٢٨ـ	,٠١٣	,٣٢٦ـ	,٠٩٧ـ	٠,٦١٧ـ
٣	,٠٣٩	,٧٢٩ـ	٢١٣	,٠٨٨ـ	,٠٩٠	,٠٦٨ـ	,١٨١
٤	,٠٠٤ـ	,٠٦٩ـ	,٠٧٣ـ	,٨٥٣ـ	,١٨٧ـ	,٠٥٥	,٠٠٤ـ
٥	,١٦١	,٠٨٥	,٥٩٩ـ	,٢٠٣ـ	,٢٠١ـ	,١٢٤	,٠٤٨ـ
٦	,٢٢٨	,٠٨٣ـ	٢٣٧	,١٧٧	,٥١٨ـ	,٤٧٢	,٠٩٢ـ
٧	,٠١٩	,٠٠٨ـ	,١٩٥ـ	,١٠٤ـ	,١٠٠	,٠٤٣ـ	,٨٤٧ـ
٨	,٦٥٠	,١١٢	,٠٠٦ـ	,٠٠٣	,٠٩٦ـ	,٢٤٨	,١٦١ـ
٩	,٦٩١	,١٤٦ـ	,١٨٧ـ	,٠٢٣	,٠٤٥	,٠٧٣ـ	,٠٠٢
١٠	,٦٠٤	,١٧٥	,١٨٨ـ	,١٩٦ـ	,١٢٣ـ	,١٤٦ـ	,٣٢٦
١١	,٠٨٩	,٦٠٠ـ	,١٥٩ـ	,١٦٠	,٠٣٢	,٤٣٧	,٠٢٩
١٢	,٠٥٩	,٧٤٥ـ	,١٨١ـ	,١٣٢ـ	,١٤١ـ	,٠٨٥	,١٢٣ـ
١٣	,٢٠٢	,٣٥٣ـ	,٠٩٦ـ	,٠١٢	,٤٤٦ـ	,٠٢٦	,٠٠٨
١٤	,٠٣٨	,٠٤٩	,٠٧١	,٠٨٤	,٠٣٣	,٧٧٦ـ	,١٣٩ـ
١٥	,٠٨٦	,٢٤٦ـ	,٧٦٠ـ	,١٥٠	,٠٣٣	,٠٨٠ـ	,١٢٩ـ
١٦	,١٢٥	,١٣٤	,١٠٢ـ	,٠٧٦ـ	,١٢٥ـ	,١٣٩	,٠٥٩
١٧	,٣٢٤	,١٩٥ـ	,١٧٨	٥٠٨ـ	,٢٩٤	,١٨٥ـ	,٢٥٢ـ
١٨	,٢٥٩	,١٠٣	,٤٢٧ـ	,٢٩٠ـ	,٠٣٠	,٢٥٣	,١٤١ـ
١٩	,٢٩٠	,٣٠٨	,٠٦٤ـ	,١٧٥ـ	,٠٣١	,٣٥٧	,١٣٣ـ
٢٠	,٦٣٦	,٣٩٣	,٣٥٩ـ	,٣٣١	٣١٨ـ	,٠١٦	,٢٥٩ـ
٢١	,١٨٦	,٥١٤	,٠٩٣	,٠٢٢	,٣٨٦	,١٣٤	,٠٣٥ـ
الجذرالكامن	٢,١٥	١,٩٣	١,٥٥	١,٤٩	١,٤٨	١,٣٩	١,٠٩

العامل الأول: وهو عامل يمكن أن نطلق عليه عامل الدافعية للإنجاز: والبناء النفسي الدافعي، حيث جذره الكامن ٢,١٥، وقد نال البند التاسع «٩» «أكره الفشل» أكبر تشبع وهو ٦٩١,، يليه البند رقم ثمانية «٨» «لا أحب أن يتفوق علي أحد» حيث كانت درجة تشبعه ٠,٦٥٠، وهي صفة الأفراد الإكثر دافعية حيث يتنافسون ولا يحبون أن يتفوق عليهم أحد في الجد والإجتهاد، والرغبة في مواصلة العمل، يليه تشبع المتغير رقم «٢٠» وهو مجموع درجات الطلاب على مقياس الدافعية العامة ككل بدرجة تشبع قدرها ٠,٦٣٦، هذا بالإضافة إلى تشبع رقم (١٠) «أكره الأعمال الروتينية» حيث نال تشبعاً قدره ٦٠٤,، ثم يليه البند رقم «١٧» من بنود الدافعية العامة «لا أستسلم للصعاب» بدرجة تشبع ٠,٣٨٤، وجميع هذه البنود من خصائص الدافعية العامة، ويمكن أن نعتبر هذا العامل «عامل طائفي»، ويتضمن خصائص الدافعية العامة، وجميع هذه البنود كانت تشبعاتها إيجابية، ويوضح الجدول رقم (٣) العامل الأول وهو عامل الدافعية للإنجاز والبناء النفسي الدافعي وأنه يعتبر بعداً أساسياً من أبعاد الدافعية العامة.

جدول رقم (٣)

العامل الأول عامل الدافع إلى الإنجاز والبناء الدافعي ن = ١١٥، حسب التشبع عند ٠,٣

مسلسل	رقم البند	التشبع	نص البند أو المتغير
١-	٩	,٦٩١	أكره الفشل
٢-	٨	,٦٥٠	لا أحب أن يتفوق علي أحد
٣-	٢٠	,٦٣٦	متغير مجموع درجات الطلاب على بنود الدافعية العامة ككل
٤-	١٠	,٦٠٤	أكره الأعمال الروتينية
٥-	١٧	,٣٨٤	لا أستسلم للصعاب

فقد أوضح جوزيف كوهين Cohen ١٩٦٩ ، أن الدافع إلى الإنجاز هو قوام الدافعية كما أوضح أن مظاهر هذا الدافع تتمثل في الرغبة في إنجاز المهام المتسمة بالصعوبة والدأب في معالجة الجوانب المادية والفكرية ومحاولة التغلب على الصعاب وعلى مستوى مرتفع من التفوق، وقد تفقت مع دراسة محي الدين حسين سنة ١٩٨٨ بعنوان الدافعية العامة أبعادها عند الذكور دراسة عاملية، فقد كان من أحد العوامل المستخرجة عامل واقعية الأفراد المبدعين وقد أسماه الدافع إلى الإنجاز، وانتظم على هذا العامل عدد من المظاهر النفسية مثل الرغبة في تحقيق إنجازات بارزة، والعمل الدؤوب، وتحقيق الذات، والتحلي بقوة العزيمة. وقد أشار أركيس وجارسك إلى منظور ماكليلاند في هذا الدافع والذي يقوم لدى الأفراد عندما يدركون أن هناك أهدافاً يتطلعون إليها، وأن من شأن هذه الأهداف، أن تملي ضروباً من الأداء منوط بها في النهاية أن تقارب بين الأفراد وما يتطلعون إليه ويوضح يونج أن الدافع إلى الإنجاز يمثل بعداً أساسياً لدى الأفراد ذوي الدافعية العالية. ومن أبرز معالم هذا العامل الرغبة في بذل الجهد الموجه إلى أهداف بعينها في محاولة للتغلب على الصعاب التي تحول بين الفرد وهذه الأهداف الموجودة. كما أنه يرى أن الأنشطة التي تبذل في سبيل تحقيق الأهداف، قد تصبح لدى الأفراد بعد فترة زمنية تنطوي في ذاتها على عنصر الإثابة (٣٣: ١٤٣). وقد ذكر لن Lynn ١٩٦٩ (عن وقوف الدافع إلى الإنجاز كعامل أساسي للدافعية العامة) أن هناك مظاهر أساسية للدافعية العامة وهي الشعور بأهمية الوقت وكراهية الإسراف دون مبرر، والتفاني في العمل، والسعي نحو الكفاءة في تأدية المهام التي توكل إلى الشخص والرغبة المستمرة في الإنجاز (٣٧: ٥٢٩ ـ ٥٣٤)، وقد أدرك الباحثون ما بين الدافعية والسلوك من صلة تفاعلية، يمكن من خلالها التنبؤ النسبي بسلوك الأفراد حال المعرفة

بدوافعهم، وأنه من غير الممكن للكائن أن يصدر نشاطاً أو سلوكاً معيناً دون أن نهيأ دافعياً للإتيان بهذا السلوك أو النشاط، بمعنى آخر أن مجرد صدور النشاط في ذاته يقضي بتوافر درجة معينة من الدافعية دونها يستحيل هذا النشاط، حيث أن الدافعية هي المعبىء لطاقة الفرد والمستحثة لهممه (٢٠ : ١٠).

وقد ذكر ديفي ١٩٥٧ Duffy أن تعبئة الكائن بدرجة شديدة قد تفضي إلى تشتته، خاصة في ظل تسليمنا بأن الدافعية في شكلها العام ما هي إلا صورة من صور الإستثارة، ولهذا فإن زيادة الدافعية فوق حد أمثل معين يعوق الأداء أكثر مما ييسره. وأن الأداء الذي يؤديه الفرد له ظروف مثلى يحدث في ظلها، ومع اختلال هذه الظروف ـ إما أن يتم الأداء بشكل لا يتسم بالفاعلية أو لا يتم على الإطلاق (٣١: ٢٦٥ ـ ٢٧٥). وقد اهتم الباحثون بالدافع إلى الإنجاز على نحو خاص، فما يحققه الأفراد من نجاحات خاصة وما يحققه المجتمع من تقدم يتحدد جزئياً بالمدى الذي به يوظف الأفراد طاقاتهم بحيث تتضاءل الفروق بين ما هو ممكن وما هو محقق بالفعل. وقد أوضح ماكليلاند في دراسته عن الدور الذي يلعبه الدافع للإنجاز في حياة المجتمعات وأفرادها (٣٩: ٢٣ ـ ٢٥). وفي دراسته الثانية عن انخفاض الدافعية للإنجاز في بعض المجتمعات حتى المتقدمة منها وجد انخفاض في الأداء على اختبارات التحصيل (٢٠ : ٣٨).

العامل الثالث: وهو ما يمكن أن نطلق عليه «عامل الإصرار» على تحقيق الأهداف وإنكار الذات. وبدراسة جدول تشبعات هذا العامل، لوحظ أنها تشبعات سالبة على بعض بنود الدافعية العامة، ويرجع ذلك إلى انعكاسات المعالجة الرياضية في ظل وجود متغير التوتر النفسي في المصفوفة ضمن المتغيرات، حيث تشبع البند رقم (١٥) «لست طموحاً»

بدرجة ـ ٧٦٠ , ، والبند رقم خمسة «٥» إذا نجحت في أداء عمـل أتطلع إلى عمل آخر أكثر صعوبة وقد وصل تشبعه بدرجة ـ ٥٩٩ , ٠ ، والبند رقم ثمانية عشر «١٨» «أبذل قصارى جهدي في سبيل ما أريده» بتشبع قدره ـ ٤٢٧ , ، ومتغير مجموع درجات الطلاب على مقياس الدافعية العامة ككل بدرجة ـ ٣٥٩ , ، وتشبعات هذا العامل ببعض بنود الدافعية بالإضافة إلى الدرجة الكلية للطلاب على اختبار الدافعية العامة، ويوضح ذلك أن هناك بعداً أساسياً من أبعاد الدافعية العامة هو بعد الإصرار على تحقيق الأهداف وإنكار الذات «جدول رقم ٤» ويتفق ذلك مع نظرية روجرز في الـدافعية حيث يؤكد أن هناك دافعـاً يحرك الفـرد دائماً في اتجـاه تحقيق الذات (٢٠ : ٢٨). وتحقيق الذات بمثابة ميل طبيعي عند الكائن يساعده على أن ينمي إمكاناته، ويشكل هذا الميل دافعاً تشتق منه الدوافع الأخرى مثل دوافـع الحفاظ على التراث، والميل إلى تحقيق الذات يذهب أبعد.

جدول رقم (٤)

يوضح تشبعات العامل الثالث، عامل الاصرار على تحقيق الأهداف وانكار الذات على عينة من الطلاب المعلمين العمانيين ن= ١١٥ حسب التشبع عند ٣ , .

مسلسل	البند	التشبع	نصر البند أو المتغير
١-	١٥	,٧٦٠-	لست طموحاً
٢-	٥	,٥٩٩-	إذا نجحت في آداء عمل اتطلع إلى عمل آخر أصعب
٣-	١٨	,٤٢٧-	ابذل قصارى جهدي في سبيل ما أريده
٤-	٢٠	,٣٥٩-	مجموع درجات الطلاب على مقياس الدافعية العامة

من ذلك حيث يتركز على إنماء الذات من خلال توجيهها إلى الأنشطة المتصلة بالنمو والإرتقاء ومن ثم يرى روجرز أن دافع تحقيق الذات له وظيفة حماية للفرد ووظيفة محققة لإمكاناته.

العامل الرابع :

ويمكن أن نطلق عليه عامل المثابرة، وعدم الاستسلام للصعاب ويعتبر بعداً أساسياً من أبعاد الدافعية العامة، وقد كان جذره الكامن= ١,٤٩ . وقد تشبع عليه ثلاثة بنود من بنود الدافعية، بالإضافة إلى درجة الطلاب على مقياس الدافعية العامة ككل، وقد تميزت التشبعات بالإشارة السالبة، وهذا قد يرجع للمعالجة الإحصائية أو طريقة تصحيح العبارات. سلباً أو إيجاباً، أو وجود متغير التوتر النفسي والذي قد تشبع تشبعاً سالباً مع بعض بنود الدافعية العامة، وذلك في العامل رقم «٢» والعامل رقم «٥» والذي سوف يذكر فيما بعد ضمن مصفوفة التحليل العاملي، والذي سوف يثبت في فرض آخر ارتباطه ارتباطاً سالباً مع الدافعية العامة. وقد كانت تشبعات عامل المثابرة حسب قيمتها كالتالي. فقد تشبع البند رقم (٤) «من الصعب أن أصبر عن آمال رسمتها بنفسي» عند ـ ٠,٨٥٣ وتشبع البند (١٧) «لا أستسلم للصعاب» عند ـ ٠,٥٠٨ وتشبع البند (١٨) من بنود الدافعية العامة «أبذل قصارى جهدي في سبيل ما أريده» عند ـ ٠,٣٩٠، هذا بالإضافة إلى تشبع متغير مجموع درجات الطلاب في الدافعية العامة ككل قدرة ـ ٠,٣٣١، وتتفق هذه النتيجة مع بحث كل من كوهين ١٩٦٩، فقد أوضح وجود بعد المثابرة كبعد من أبعاد الدافعية العامة، وإن المثابرة هي قوام الدافعية، وإن مظاهر هذه المثابرة تتمثل في الإصرار على إنجاز المهام التي تتسم بالصعوبة، والدأب في معالجة الجوانب المادية، والفكرية، ومحاولة التغلب على الصعاب بأعلى

مستوى من التفوق والتنافس والإصرار والحماس، وهي بمثابة عناصر المناخ النفسي الذي يكون هذا الدافع، وتتفق النتيجة مع دراسة أركيس وجارسك ١٩٧٧ Arkes & Garske حيث أوضحا أن الأفراد الذين يتسمون بالمثابرة يدركون أن هناك أهدافاً يتطلعون إليها وأن من شأن هذه الأهداف أن تضع الفرد في ضروب من الأداء الصعب والتي تؤدي في النهاية إلى التقارب بين ما يرغب الأفراد في تحقيقه، وما يمكن أن يصل إليه، أي بين الأهداف المرجوة للفرد، وما يمكنه التوصل إليه، ويوضح ذلك الجدول رقم (٥) تشبعات عامل المثابرة.

جدول رقم (٥)

تشبعات عامل المثابرة حسب التشبع عند ٠٣ , ن = ١١٥

مسلسل	رقم البند	التشبع	نص البند
١	٤	,٨٥٣ـ	من الصعب أن أصبر عن آمال رسمتها لنفسي
٢	١٧	,٥٠٨ـ	لا أستسلم للصعاب
٣	١٨	,٣٩٠ـ	أبذل قصاري جهدى في سبيل ما أريده
٤	٢٠	,٣٣١ـ	مجموع درجات الطلاب على مقياس الدافعية العامة ككل

ويتفق هذا العامل، مع دراسة محي الدين حسين ١٩٨٨ على عينة سعودية وقد نتج عنها باستخدام التحليل العاملي ٦ عوامل أساسية منها عامل المثابرة. ويرى بول براندوين ١٩٦٩ Brand Wein ضرورة استيعاب

بعد المثابرة كبعد من أبعاد الدافعية العامة، وتنطوي المثابرة في رأيه على ثلاثة جوانب رئيسية هي :

١ ـ الرغبة الواضحة في قضاء وقت طويل في المهام محل الاهتمام.

٢ ـ تحمل المشقة التي تعني في معظم الأحوال التضحية بكثير من الاهتمامات الحياتية المختلفة مثل قضاء وقت الفراغ وممارسة الأنشطة الترفيهية.

٣ ـ الاستعداد لمواجهة بعض الفشل يصير إلى أن يكتمل العمل الذي يؤديه (٤٦ : ١١٣).

وقد ميز هوينجا Hayenga ١٩٨٤ بين أصحاب الدافعية العالية وما لديهم من قدر كبير من المثابرة وما لدى أصحاب الدافعية المنخفضة من قدر ضئيل من المثابرة ويتفق هذا مع ما يراه كوهين Cohen ١٩٦٩ من وجود عامل الإصرار على تحقيق الأهداف المرجوة والذي يطلق عليه عامل المثابرة (٣٠ : ١٩).

العامل السادس :

ويمكن أن نطلق عليه عامل الحماس وجذره الكامن ١,٣٩ وهو عامل نابع من داخل الفرد، عامل اعتماد الفرد على مركز تحكمه الداخلي Internal Locus of Control فهو يشعر بمدى قدرته على التحكم في الأحداث، حتى ولو كان هو السبب في حدوث الفشل أو سبباً في تواجد نقاط ضعف، وتكون قرارات الفرد معبرة عن قدرته وإمكاناته، تدفعه إلى أن يمسك بزمام أموره، دون أن يكون مضطراً للاعتماد على عوامل خارجية للتحكم في القرارات ـ Of Control External Locus (١٥ : ١٢١). وقد تشبع فيه ثلاثة بنود تشبعاً إيجابياً، وتشبع بند آخر تشبعاً سلبياً، ويرجع ذلك لاختلاف العبارات من حيث السلبية والإيجابية، فاختلفت معها طريقة

التصحيح للعبارات فقد تشبع البند رقم (٤) «لا أتفانى فيما يوكل إلي من أعمال» وذلك بدرجة ـ ٧٧٦, ، وهي أعلى التشبعات على هذا العامل، وقد تشبع معه البند رقم (٦) «أنجز أعمالي أولاً بأول» وذلك بدرجة ٤٧٢, ، والبند رقم (١١) «كثيراً ما أبدأ عملاً دون أن أنهيه» وذلك بدرجة تشبع ٤٣٧, ، والبند رقم (١٩) «أبدو كما لو كنت أحيا من أجل تحقيق أهداف كبيرة» وذلك بدرجة تشبع= ٣٥٧, ٠ ولذلك أمكن أن نطلق عليه عامل الحماس في ضوء التحكم الداخلي كبعد من أبعاد الدافعية ويوضح ذلك الجدول رقم (٦).

جدور رقم (٦)

يوضح تشبعات عامل الحماس واعتماد الفرد على مركز التحكم الداخلي، والتشبع عند ٠٣,

مسلسل	رقم البند	التشبع	البند
١-	١٤-	٧٧٦-,	لا أتفاني فيما يوكل إلي من أعمال
٢-	٦-	٤٧٢,	أنجز أعمالي أولاً بأول
٣-	١٩-	٣٥٧,	أبدو كما لو كنت أحيا من أجل تحقيق أهداف كبيرة
٤-	١١-	٤٣٧,	كثيراً ما أبدأ عملاً دون أن أنهيه

ويتفق هذا العامل مع عامل التفاني في الأعمال المختلفة في دراسة محي الدين حسين سنة ١٩٨٨، (٢٠ : ٧١)، ولقد تبلور في النصف الأخير من هذا القرن عند بعض منظري الدافعية أنه مع ارتقاء الأفراد وتحركهم في مسار النضج الاجتماعي، يتغير نمط دوافعهم من الدفع إلى الجذب، بحيث يتحدد سلوكهم من منظور البواعث الخارجية، وليس من

مجرد الإحساس بضغط حاجات داخلية، والفرق بين هؤلاء المنظرين وغيرهم أن المنظرين المعبرين عن الإتجاه الحالي يرون خطاً محدداً في سلوك الأفراد بعيداً عن مسار ارتقائهم. ويأخذ هذا الخط صورة التحول من السلوك المحدد بآليات الدفع إلى السلوك المحدد بآليات الجذب (٢٠ : ٢٥).

العامل السابع:

ويمكن أن نطلق عليه عامل مستوى الطموح، وقد كان جذره الكامن= ١,٠٩، وقد تشبع عليه ثلاثة بنود هامة من بنود الدافعية العامة بندان منهم تشبعا تشبعاً سالباً، وكان أعلى التشبعات البند رقم (٧) «كل جهد أبذله أسعد به» حيث تشبع بدرجة ـ ٠,٨٤٧، يليه البند رقم (٢) «أشعر بالضيق الشديد عندما يمرّ الوقت دون تحقيق شيء» وكان تشبعه ـ ٠,٦١٧ والبند الثالث الذي تشبع هو البند رقم (١٠) أكره الأعمال الروتينية بدرجة تشبع ٠,٣٢٦، وشعور الفرد بأن لديه إمكانيات لبذل جهود مختلفة لتحقيق الأهداف، وشعوره بالضيق إذا لم يستغل الوقت لتنفيذ مهام مختلفة، والذي يمكن أن نطلق عليه عامل الشعور بإمكانية بذل جهود أكبر لتحقيق الأهداف، ويتميز الأفراد الطموحون بكرههم للأعمال الروتينية، ويتميز أصحاب الدافعية العالية بمستوى عالي من الطموح.

ويبدو أن مستوى الفرد ذي الدافعية العالية يكون توفيقياً بين الرغبة في النجاح التي قد تدفعه إلى عدم الإقدام على المخاطرة، وبين الحقيقة التي تقرر أن النجاح بدون مخاطرة لا يبعث على الرضا (١٠ : ١٢٩). ويوضح الجدول رقم ٧ تشبعات العامل السابع.

جدول رقم (٧)

يوضح تشبعات عامل مستوى الطموح ن = ١١٥ حسب التشبع عند ٣,

	رقم البند	التشبع	البند
١-	٧-	٨٤٧,-	كل جهد أبذله أسعد به
٢-	٢-	٦١٧,-	أشعر بالضيق الشديد عندما يمر الوقت دون تحقيق شيء
٣-	١٠-	٣٢٦,	أكره الأعمال الروتينية

وبذلك يكون قد تحقق الفرض الأول، وهو أن الدافعية العامة تحتوي على عدة أبعاد أساسية وقد تضمنت الدافع للإنجاز، والإصرار على تحقيق الذات وإنكار الذات والمثابرة وعامل الحماس، والتحكم الداخلي عامل مستوى الطموح، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جوزيف كوهين ١٩٦٩، Cohen ، ولن ١٩٦٩ Lynn، ودراسة محي الدين حسين ١٩٨٨، وإن هناك تقارباً في نتائج الدراسة بين العينات الثلاث المصرية ـ السعودية ـ العمانية، ترجع إلى الدين واللغة العربية والعادات والتقاليد والأعراف بالإضافة إلى التقارب الثقافي والفكري. والتشابه في إيديولوجيات المجتمعات العربية.

الفرض الثاني: توجد علاقة دالة سالبة بين الدافعية العامة والتوتر النفسي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم معامل ارتباط بيرسون، بالإضافة إلى استخدام التحليل العاملي، على عينة من الطلبة المعلمين بالمستوى الرابع عددها ١١٥ طالباً معلماً من شعب اللغة العربية ـ التربية الإسلامية ـ الاجتماعيات ـ والعلوم والرياضيات. وتبين من جدول

معاملات الارتباط رقم «٧» والذي يتضمن معاملات الارتباط الدالة بين درجات الطلاب على بنود الدافعية العامة التسعة عشر، والدرجة الكلية للطلاب في الدافعية العامة، ودرجات الطلاب على مقياس التوتر النفسي، وقد تبين وجود ارتباط سالب ذو دلالة إحصائية بين بعض بنود مقياس الدافعية العامة التسعة عشر ومقياس ألتوتر النفسي، حيث تبين وجود علاقة ارتباطية دالة سالبة بين البند رقم (٣) «كثيراً ما أتحمس لعمل أشياء ثم أفقد حماسي لها بعد ذلك» وبين متغير التوتر النفسي ر=-٢٤٣, ، وهي دالة عند ١٠و، وأن هناك علاقة دالة سالبة بين البند (١٢) «كثيراً ما أتهاون في أمور من الواجب أن آخذها بجدية»، وبين متغير التوتر النفسي حيث ر= ٣٦٩, ٠ وهي دالة عند ٠١, ، وأنه يوجد علاقة دالة سالبة بين البند (١٣) من بنود الدافعية «أنا نشيط»، وبين متغير التوتر النفسي حيث ر= ٢٤٣, ٠ وهي علاقة سالبة دالة إحصائياً عند ٠١, ، وهذا يدل على وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين التوتر النفسي والدافعية العامة، أي أنه كلما زادت الدافعية العامة قل التوتر النفسي ويوضح ذلك الجدول رقم (٧).

جدول رقم (٧)

يوضح معاملات الارتباط بين مقياس التوتر النفسي وبعض بنود مقياس الدافعية العامة

ن = ١١٥

مسلسل	البند	العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١-	٣-	كثيراً ما أتحمس لعمل أشياء ثم أفقد حماسي لها بعد ذلك	-٢٤٣,	٠١,
٢-	١٢-	كثيراً ما أتهاون في أمور من الواجب أن أخذها بجدية	-٣٦٩,	٠١,
٣-	١٣	أنا نشيط	-٢٤٣,	٠١,

ثانياً ـ على مستوى التحليل العاملي: فقد تشبع عاملان هما العامل الثاني والعامل الخامس، بمتغير التوتر النفسي، وبعض بنود الدافعية العامة، والدرجة الكلية للطلاب على مقياس الدافعية العامة ككل. أما العوامل الخمسة الأخرى فقد تشبع عليها عديد من بنود الدافعية العامة بالإضافة إلى المجموع الكلي لدرجات الطلاب على مقياس الدافعية العامة والتي سبق ذكرها في الفرض الأول. وسوف نذكر العامل الثاني، يليه العامل الخامس، حيث يوضح ذلك فكرة إظهار التشبعات بين بنود الدافعية، والمتغير رقم «٢٠» وهو الدرجة الكلية على مقياس الدافعية والمتغير رقم (٢١) وهو متغير التوتر النفسي.

١ ـ العامل الثاني: ويمكن أن نطلق عليه العامل العام وتتضمن تشبعاته الدافعية العامة، والتوتر النفسي، وجذره الكامن ١,٩٣، وقد تشبعت عليه بعض بنود الدافعية العامة تشبعاً سلبياً دالاً إحصائياً مع مقياس التوتر النفسي عدا البند (١٩) والذي تشبع تشبعاً إيجابياً مع التوتر النفسي ويتضمن الجدول رقم (٨) تشبعات هذا العامل.

جدول رقم (٨)

يوضح تشبعات العامل الثاني ويمكن تسميته العامل العام، وهو عامل الدافعية العامة والتوتر النفسي حيث تشبع به بعض بنود الدافعية العامة والتوتر النفسي

مسلسل	رقم البند	التشبع	نص البند أو المتغير
١ـ	١٢	ـ٧٤٥,	كثيراً ما أتهاون في أمور من الواجب أن آخذها مأخذ الجد
٢ـ	٣	ـ٧٢٩,	كثيراً ما أتحمس لعمل أشياء ثم أفقد حماسي
٣ـ	١١	ـ٦٠٠,	كثيراً ما أبدأ عملاً دون أن أنهيه
٤ـ	٢١	٥١٤,	التوتر النفسي
٥ـ	١٩	٣٦٨,	أبدو كما أنني أحلم من أجل تحقيق أهداف كبرى
٦ـ	١٣	ـ٣٥٣,	أنا نشيط

يتضح من الجدول رقم (٨) تشبع البند (١٢) من بنود الدافعية العامة وهو «كثيراً ما أتهاون في أمور من الواجب أن آخذها مأخذ الجد» وكان أكبر البنود تشبعاً بهذا العامل إذ تشبع بدرجة ـ ٧٤٥, ، يليه البند (٣) «كثيراً ما أتحمس لعمل أشياء ثم أفقد حماسي» فقد حظي بتشبع قدره ـ ٧٢٩, ويليه البند (١١) «كثيراً ما أبدأ عملاً دون أن أنهيه» فقد حظي بتشبع قدره ـ ٦٠٠, يليه تشبع درجات الطلاب في متغير التوتر النفسي تشبعاً إيجابياً، وهو المتغير رقم (٢١) فقد حظي بتشبع قدره ٥١٤, ، يليه البند رقم (١٣) «أنا نشيط» حيث تشبع تشبعاً سالباً بدرجة ـ ٣٥٣, ، وهذا يدل على وجود علاقة سالبة بين الدافعية العامة والتوتر النفسي. فكلما زادت الدافعية قل التوتر النفسي ونلاحظ أن التوتر النفسي قد حظي بتشبع موجب على هذا

العامل، الأمر الذي يوضح ارتباط الدافعية العامة ارتباطاً سالباً بالتوتر النفسي، على أننا لم نستطع تفسير التشبع الإيجابي للبند رقم (١٩) «أبدو كما لو كنت أحيا من أجل تحقيق أهداف كبرى» حيث تشبع إيجابياً مع التوتر النفسي، وقد يبدو ذلك نتيجة المعالجة الإحصائية أو اختلاف طريقة تصميمه حيث أن عبارته إيجابية وتختلف في تصميمها عن عبارات البنود المتشبعة على هذا العامل.

العامل الخامس: ويمكن أن نطلق عليه عامل القدرة على الإنجاز في ظل انخفاض التوتر النفسي وقد تشبع عليه التوتر النفسي تشبعاً إيجابياً، بالإضافة إلى أربعة بنود للدافعية، ومتغير درجات الطلاب على مقياس الدافعية ككل وكان جذره الكامن= ١,٤٨ ، وقد حظي البند رقم (١) «لدي إهتمامات كثيرة متنوعة» بأعلى التشبعات= ـ ٠,٦٩٠ يليه البند رقم (٦) «أنجز أعمالي أولاً بأول» بتشبع قدره ـ ٠,٥١٨ ، ثم البند رقم (١٣) «أنا نشيط» فقد حظي بتشبع قدره ـ ٠,٤٦٦ ، يليها تشبع درجة الطلاب على مقياس التوتر النفسي بتشبع موجب قدره= ٠,٣٨٦ ، وأخيراً درجة الطلاب على مقياس الدافعية العامة ككل بتشبع سالب قدره ـ ٠,٣١٨ .

ويوضح الجدول رقم (٩) تشبعات هذا العامل، وقد ذكرنا هذا «العامل الخامس» مع العامل الثاني لأنهما يوضحان العلاقة السالبة بين التوتر النفسي والدافعية العامة.

ويجيب على صحة الفرض. أن هناك علاقة سالبة بين التوتر النفسي والدافعية العامة، أي كلما زادت الدافعية العامة قل التوتر وبالعكس. ويوضح الجدول رقم (٩) هذه التشبعات على عامل القدرة على الإنجاز المستمر في ظل توتر نفسي منخفض يتناسب مع الهدف المرجو تحقيقه.

جدول رقم (٩)

يوضح تشبعات العامل الخامس ويمكن أن نطلق عليه عامل القدرة على الإنجاز في ظل توتر نفسي مخفض يتفق مع حجم الهدف ن = ١١٥ حيث التشبعات عند ٣, ٠

مسلسل	رقم البند	التشبع	نص البند أو المتغير
١-	١	,٦٩٠-	لدي اهتمامات كثيرة متنوعة
٢-	٦	,٥١٨-	أنجز أعمالي أولاً بأول
٣-	١٣	,٤٦٦-	أنا نشيط
٤-	٢٠	,٣٨٦	متغير التوتر النفسي
٥-	٢	,٣٢٦-	أشعر بالضيق الشديد عندما يمر الوقت دون تحقيق شيء
٦-	٢٠	,٣١٨-	مجموع درجات الطلاب على مقياس الدافعية العامة

فقد أوضح هوينجا، وهوينجا ١٩٨٤ Hoyenga. K.T. Hoyenga- K. :

أ- في دراسة أجراها اتكنسون ولينون مايكل ما للدافعية العامة والتوتر النفسي من تأثير على مثابرة وأداء طلاب الجامعة بعد تقسيمهم إلى مجموعات بناء على درجاتهم في الدافعية والتوتر النفسي، فتبين اتسام أكثر المجموعات مثابرة بدرجة عالية من الدافعية، ودرجة منخفضة من التوتر النفسي ، واتسام أقل المجموعات مثابرة بالانخفاض في كلا المتغيرين (الدافعية العامة، والتوتر النفسي)، كما أحرزت أكثر المجموعات مثابرة على أعلى درجات في الاختبارات التحصيلية الجامعية، وأحرزت المجموعات المنخفضة في الدافعية، والمرتفعة في التوتر النفسي على أقل الدرجات في الاختبارات التحصيلية الجامعية ويتفق مع دراسة سلوى الملا سنة ١٩٨٢ على عينة كويتية. واتضحت أهمية التوتر على أداء العمل وحفزه ويتفق هذا مع نتائج دراسة محي الدين

حسين سنة ١٩٨٨ على عينة مصرية حيث أظهرت أن أعلى مستوى من الدافعية عند الذكور يكون في ظل درجة منخفضة من التوتر النفسي (محي الدين سنة ١٩٨٨، ص ١١٨) ويرى محي الدين حسين أن أكثر مجموعات الذكور ارتفاعاً في الدافعية هم أقلهم توتراً نفسياً (محي الدين ص ١٢٢) حيث لديهم قدرة أكبر على التحكم في محيطهم الاجتماعي ويجدون تدعيماً قوياً من المجال الحيوي، وهذا ما يجعلنا نحلل العلاقة بين الدافعية العالية والتوتر النفسي المنخفض، إن هناك درجة من التوتر النفسي يمكن أن نقول عنها، إنها درجة التوتر الإيجابي، الذي يساعد على تحقيق الأهداف، أما إذا ارتفعت هذه الدرجة من التوتر يصبح هذا التوتر سلبياً، أي أنه لا يساعد على تحقيق الأهداف بل يعرقل تحقيقها، وإن هناك عتبة فارقة من التوتر النفسي قبلها يكون هذا التوتر إيجابياً يؤدي إلى تحقيق الأهداف، وبعدها يكون هذا التوتر سلبياً، ولا يؤدي إلى تحقيق الأهداف، وأيضاً هذه الدرجة من التوتر تختلف من هدف إلى آخر، حسب كبر حجم هذا الهدف أو صغره، فإذا كان الهدف صغيراً ـ فهو في حاجة إلى درجة قليلة من التوتر وإذا كان هذا الهدف كبيراً فسوف يحتاج إلى درجة أكبر من التوتر النفسي الإيجابي يساعد على شحذ الهمم وتعبئة الجهود لتحقيق هذا الهدف.

هذا ما يراه الباحث الحالي من تأكيد ثبات نتائج العلاقة السالبة بين الدافعية العامة والتوتر النفسي، وقد اتضح ذلك في كل من البيئة الأمريكية والبيئة السعودية والبيئة المصرية، وأخيراً البيئة العمانية مع وجود نقاط تباين ونقاط تشابه في أيديولوجيات هذه المجتمعات، من حيث المحيط الاجتماعي، والثقافة والحضارة ومجالات العمل، واستخدام وسائل الإنتاج، واستخدام أحدث الآلات، وأيضاً مع مراعاة التقارب بين البيئات

العربية في اللغة والدين والتوحد والهدف، والانتشار الثقافي العربي بين المجتمعات العربية، والاختلاف الحضاري بين البيئة العربية والبيئة الأوربية، فقد أعطت نفس النتيجة وهي العلاقة السالبة الدالة بين الدافعية العامة والتوتر النفسي.

الفرض الثالث: توجد فروق دالة إحصائية بين مجموعة التوتر النفسي المرتفع، ومجموعة التوتر النفسي المنخفض، وذلك في متغير الدافعية العامة لصالح المجموعة المنخفضة في التوتر النفسي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، طبق الباحث مقياس الدافعية العامة ومقياس التوتر النفسي لهيئة من الباحثين تحت إشراف محي الدين حسين سنة ١٩٨٨، ن = ١١٥ على الطلاب المعلمين بالمستوى الرابع، ثم أخذ استجابات ٢٧٪ من الذين حصلوا على أعلى الدرجات في التوتر النفسي وأخذت استجابات ٢٧٪ من الحاصلين على أدنى الدرجات في التوتر النفسي وذلك في متغير الدافعية العامة، ويتضح ذلك في الجدول (١٠) وباستخراج قيمة «ت» بين المجموعة الأعلى في التوتر النفسي، والمجموعة الأدنى في التوتر النفسي وذلك في الدافعية العامة $ن^1$ = ٣١، $ن^2$ = ٣١.

جدول (١٠)

يوضح مستوى الدلالة، والفروق بين مجموعة الحاصلين على أعلى الدرجات في التوتر النفسي ٢٧٪ من العينة ومجموعة الحاصلين على أدنى الدرجات ٢٧٪ $ن^1$ = ٣١، $ن^2$ = ٣١ في الدافعية العامة

البعد	مجموعة الـ٢٧٪ الحاصلين على أعلى درجات التوتر			مجموعة الـ٢٧٪ الحاصلين على أدنى درجات التوتر			قيمة ت	مستوى الدلالة
	$ن^1$	$م^1$	$ح^1$	$ن^2$	$م^2$	$ح^2$		
الدافعية العامة	٣١	٥٧,٥٤	٦,٠٤	٣١	٦٠,٨٧	٨,٥٤	٢,٥٧-	,٠٥١

تبين أن قيمة «ت» = - ٢,٥٧ ، وهي دالة عند مستوى ٠٥, أي أنه يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسط مجموع درجات الطلاب الأعلى في التوتر النفسي ، ومتوسط مجموع درجات الطلاب الأدنى في التوتر النفسي (٢٧٪ الأعلى والأدنى من أفراد العينة) وذلك في متغير الدافعية العامة، لصالح المجموعة الأقل توتراً، معنى هذا أن التوتر العالي يخفض الدافعية العامة ويعطلها، وإن الأفراد ذوي التوتر الأدنى أعلى في الدافعية العامة أي أن الفرض قد تحقق، وإن التوتر العالي يؤدي إلى انخفاض القدرة على الإنجاز، ومستوى الطموح والمثابرة والحماس، والإصرار على تحقيق الذات، وفي دراسة لمصطفى سويف ١٩٦٨ بعنوان وجهات الاستجابة كمقياس للنفور من الغموض قد أرجع ارتفاع التوتر النفسي إلى انخفاض درجة الطمأنينة أو الشعور بالهامشية أو انخفاض المستوى الاقتصادي والمستوى الاجتماعي، وإن الإنتماء إلى الجماعات الاجتماعية المتفاوتة في معناها الهامشية الاجتماعية، وينعكس انعكاساً قوياً في مدى توتر شخصيات المنتمين إلى هذه الجماعات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة (٢١ : ٤٤)، وأكدت ذلك أيضاً دراسة سلوى الملا سنة ١٩٧٦ على اختلاف درجات التوتر باختلاف المستوى الاقتصادي الاجتماعي، ويتفق مع دراسة سلوى الملا ١٩٨٢ على عينة كويتية والتي توضح أهمية التوتر النفسي على أداء العمل، وعلى هزه للوصول به إلى نهاية مرضية، وقد أكد لال بهادر L al Bahadur ١٩٧٨ م أن التوتر المرتفع يؤدي إلى سوء التكيف، وذكر حنفي محمود امام ١٩٨٦ أنه إذا كان الفرد متصلباً لدرجة عالية سيكون أيضاً متوتراً لدرجة عالية (٤ : ٣٤٣) ولقد أثبت كل من سيرل وسالزبوري Sherrill & Salisbury أن التوتر النفسي المرتفع أساس للسلوك الاندفاعي.

الفرض الرابع: لا توجد فروق دالة بين متوسط مجموع درجات الطلاب المعلمين بالأقسام العلمية (رياضيات ـ علوم) وبين متوسط مجموع درجات الطلاب بالأقسام الأدبية شعب (تربية إسلامية ـ لغة عربية ـ اجتماعيات) وذلك في الدافعية العامة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبق الباحث مقياس الدافعية العامة على عينة من الطلاب المعلمين بالشعب العلمية (رياضيات ـ علوم) ن = ٤١، وعلى عينة من الطلاب المعلمين بالشعب الأدبية (تربية إسلامية ـ لغة عربية ومواد اجتماعية) ن = ٧٤ ثم استخرج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري وقيمة «ت» والجدول (١١) يوضح مستويات دلالة الفروق بين المجموعتين.

جدول (١١)

يوضح مستوى دلالة الفروق بين مجموعة الشعب العلمية ن=١٤ ومتوسط مجموع درجات الطلاب في الشعب الأدبية في متغير الدافعية العام ن=٧٤

البعد	درجات طلاب الشعب العلمية			درجات طلاب الشعب الأدبية			قيمة ت	مستوى الدلالة
	ن١	م١	ح١	ن٢	م٢	ح٢		
الدافعية العامة	٤١	٦٠,٦٠	٧,٦٣	٧٤	٥٧,٣٧	٥,٧٢	٣,٤٣	,٠١

يتضح من الجدول (١١) أنه توجد فروق إحصائية دالة عند ٠١, بين مجموعة الطلاب المعلمين بالشعب العلمية وبين مجموعة الطلاب المعلمين بالشعب الأدبية، وإن الغرض لم يتحقق وهو أنه لا يوجد فروق دالة بين مجموع متوسط درجات الطلاب المعلمين بالشعب العلمية وبين مجموع متوسط درجات الطلاب بالشعب الأدبية، وذلك في متغير الدافعية العامة واتضح من الجدول أن طلبة الشعب العلمية أكثر دافعية من طلبة الشعب الأدبية، وعلى حد علم الباحث أنه لا توجد دراسة تؤيد أو تنفي وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة المعلمين بالشعب العلمية، والطلبة المعلمين بالشعب الأدبية . . . «مركز معلومات الأكاديمية الطبية القاهرة سبتمبر سنة ١٩٩١»، وقد أوضح جانج ١٩٨٧ Jung أن الدافعية العامة بمثابة وعاء الطاقة عند الفرد، ومن ثم يحدد هذا الوعاء طبيعة السلوك الذي يصدره الفرد، وشدته واستمراره ومدى انتشاره، وقد أوضح برودي سنة ١٩٧٣ Prody أن هناك فروقاً فردية في الدافعية العامة، بمعنى أن هناك مستويات متباينة من الدافعية يستجيب بها الأفراد المختلفون في المواقف التي يمرون بها، وهذا يعني أن المرتفعون في الدافعية العامة على سبيل المثال يكشفون في المواقف المختلفة عن درجة محددة من الاستثارة العامة (تدور حول متوسط معين)، أكبر من تلك التي يكشف عنها الأفراد المنخفضون في الدافعية العامة (٢٩ : ١٦).

وقد رجع الباحث إلى عدد كبير من أفراد العينة ليتعرف على آرائهم في ارتفاع الدافعية لدى طلبة الشعب العلمية عن أقرانهم طلاب الشعب الأدبية، وكانت ملاحظاتهم كالتالي أن الأهداف المطلوبة من الطلبة المعلمين بالشعب العلمية وهي النجاح والتفوق قد يكون أصعب في تحقيقه لصعوبة المواد العلمية كما يرى الطلاب المعلمين في الشعب

الأدبية والعلمية، مما يحتاج إلى فردأكثرتحملاً للصعوبات، والمثابـرة، والإصـرار على بذل الجهـد، أي لديـه قـدر أكبـر من الـدافعيـة لتحقيق الأهـداف الصعبة، فتخصص المـواد العلمية يحتـاج إلى جهد أكبـر من تخصص المواد الأدبية، ومعظم الطلاب الملحقين بالشعب الأدبية، حين خيروا في التخصص التحقوا بالشعب العلمية خشية مقابلة صعوبات كثيرة في الشعب الأدبيـة، كمـواد الـريـاضيـات ومجمـوعــة العلوم والكيمـاء والطبيعة.

الفرض الخامس: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متـوسط مجموع درجات الطلاب المعلمين بالأقسام العلمية (شعبة العلوم ـ الـرياضيـات) وبين متـوسط مجموع درجـات الطلاب المعلمين بـالأقسام الأدبيـة شعبة (التربية الإسلامية ـ اللغة العربيـة ـ المواد الاجتمـاعية) وذلـك في متغير التوتر النفسي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبق الباحث مقيـاس التوتـر النفسي على عينة من الطلاب المعلمين بالشعب العلمية (العلوم ـ الـرياضيـات) ن = ٤١، وعلى عينـة من الـطلاب المعلمين بـالشعب الأدبيـة (تـربيـة إسلامية ـ اللغة العربية ـ مواد اجتماعية) ن = ٧٤، ثم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة «ت» والجدول (١٢) يوضح مستوى دلالة الفروق بين المجموعتين في التوتر النفسي.

جدول (١٢)

يوضح مستوى الدلالة، والفروق بين مجموعة من طلاب الشعب العلمية ن=٤١، ومجموعة من الطلاب المعلمين بالشعب الأدبية ن=٧٤

البعد	درجات طلاب الشعب العلمية في التوتر النفسي			درجات طلاب الشعب الأدبية في التوتر النفسي			قيمة ت	مستوى الدلالة
	ن١	م١	ح١	ن٢	م٢	ح٢		
التوتر النفسي	٤١	٧٣,٧٨	١٢,٣٤	٧٤	٧١,٧٢	١٢,٧١	١,٢٤-	غير دالة

يتضح من الجدول (١٢) عدم وجود فروق إحصائية دالة بين مجموعتي طلاب الشعب العلمية وطلاب الشعب الأدبية، وذلك في متغير التوتر النفسي. وعلى حد علم الباحث، لا توجد دراسة تؤيد أو تنفي نتائج هذا الفرض، وقد لاحظ الباحث ارتفاع متوسط درجات التوتر النفسي عند طلبة الشعب العلمية عن طلبة الشعب الأدبية، وقد أراد أن يتعرف على السبب في ذلك من أفراد العينة ـ طلاب الشعب الأدبية والعلمية، فأرجعه عديد من أفراد العينة إلى أن السبب في ذلك قد يرجع إلى أن المواد الدراسية في الشعب العلمية تحتاج إلى درجة عالية من الفهم والابتكار. والتطبيق والتحليل والتقويم، وربط العلاقة بين عناصر المادة العلمية، وهذا يجعل تحقيق النجاح يحتاج جهداً أكبر ومثابرة أكثر، وحيث إن الهدف أصعب في الشعب العلمية، ومما يجعله يحتاج إلى درجة توتر نفسي تتناسب مع حجم الهدف. الذي يحتاج إلى درجة أعلى من التوتر

النفسي أكثر من حاجة المواد الأدبية التي تعتمد معظمها على التذكر وهي العملية الأولى في المجال المعرفي واستطراد الأحداث. وإن معظم المواد الدراسية بالشعب العلمية تعبر عن أهداف نفسحركية على مستوى دقيق، من إجراء التجارب وتشريح أجزاء النبات والحيوانات والدقة في التعامل مع الأجهزة العلمية المختلفة، أما المواد الدراسية بالشعب الأدبية كما يراها أفراد العينة تعتمد على التعلم الاستقبالي يليه عملية الحفظ للمواد المختلفة وأن الكتب في مواد الشعب الأدبية تحتوي على جميع جوانب الآراء والوجهات الأدبية المطلوبة، وهي حقائق موجودة، أما محتوى الكتاب في الشعب العلمية فيعطي نظريات ومبادىء عامة، ويترك للأفراد فرصة القياس، والتجريب، ويقل أثر التعلم بطريقة أكبر. ويرجع الباحث ارتفاع متوسط التوتر النفسي مع أنه غير دال لدى طلاب الأقسام العلمية إلى أن هناك جوانب أخرى غير التوتر الدراسي تلعب دوراً، حيث إن مقياس التوتر النفسي المستخدم لا يخص التوتر الدراسي فقط، بل يخص التوتر النفسي في جوانب متعددة من حياة الإنسان.

توصيات تربوية: تلعب الدافعية العامة دوراً هاماً في تأدية الفرد لضروب سلوكه المختلفة، ولهذا فهي تمثل أهمية كبرى سواء بالنسبة للفرد، أو بالنسبة للمجتمع على حد سواء، ونظراً لهذه الأهمية فقد حاول بعض الباحثين دراسة المتغيرات المرتبطة بالدافعية العالية، وتلك المرتبطة بالدافعية المنخفضة، ولذا فيجب أن يتبعها برامج لزيادة الدافعية العامة لدى الأفراد بحيث تتضاءل الفروق بين ما هو ممكن، وما هو محقق بالفعل، كما يجب توزيع البرامج التي تعرض على الأفراد على جميع أبعاد الدافعية للإنجاز ـ رفع مستوى الطموح، تحمل المثابرة، الإصرار وتحقيق الذات وذلك في خدمة أهداف المجتمع التي يتطلب تحقيقها، فزيادة الدافعية تحقق أهداف الفرد والمجتمع.

الفصل الثامن

صورة السلطة لدي طلاب الجامعة
وعلاقتها بالتنشئة الوالدية

إن العلم الذي لا يخدم المجتمع يعتبر علماً لا فائدة منه ولا خير فيه، من هذا المنطلق انبثقت فكرة الأطروحة الحالية التي نبتت فكرة الاضطلاع بها بعد معايشة العديد من الأحداث الجزئية التي تشكل في مجملها العام صورة السلطة. . ولو استعرضنا وجهة نظر ليفي كلود شتراوس مؤسس البنائية لوجدنا أن العناصر في حد ذاتها لا قيمة لها إلا في إطار تصور بنائي يربط العناصر ببعضها البعض، فتارة نجد خضوع رجل الشارع لضابط البوليس، وتارة أخرى نجد تمرد طالب الجامعة قاذفاً الحجارة على كل ما يتصل برموز السلطة، وتارة ثالثة نجد خنوعاً لأستاذ الجامعة يصل إلى الطاعة العمياء المصحوبة بالخوف والتوجس. . . إلخ. إن هذه التشكيلة المتباينة من السلوكيات قد يبدو من السطح إذا تناولناها كعناصر متفرقة فإن النتيجة الحتمية لذلك التناول التفتيتي هو ضياع الظاهرة بوصفها بناءاً متكاملاً له خصائصه المميزة له والتي تختلف بالقطع عن البناء الجزئي لكل سلوك على حدة، ولو اعتبرنا أن العلم علم بما هو عام لأدركنا على الفور أن الهدف الذي تسعى إليه العلوم جميعاً هو الوصول للقواعد التي تنظم الظواهر الجزئية في إطار شامل عام يجمع بين جنباته هذه الظواهر.

وموضوع السلطة من الموضوعات التي تضرب بجذورها في كافة ضروب وأشكال الحياة الإنسانية، بداية من الأسرة ومروراً بكافة أشكال المجتمع السياسية والاجتماعية والتربوية. . بل أن المدقق في كتب

التاريخ يدرك على الفور أن السلطة في حد ذاتها تأخذ أشكالاً متنوعة وفقاً للمعايير والمحطات السائدة في المجتمع في وقت ما من الأوقات، فتارة تصبح السلطة أمومية وأخرى تراها والدية، وتارة ثالثة نجدها وقد انتقلت إلى ما يسمى بالساسة والقادة. . إلخ . . وإذا أردنا التعرض لهذا المفهوم بالدراسة فإن الضرورة تلح علينا في توضيح المنحى الذي تتخذه السلطة من وجهة نظرنا وذلك ببساطة لتعدد روافد السلطة كما أسلفنا.

إن المنظور الذي تصب هذه الرسالة كل اهتمامها عليه في إطار دراستها للسلطة هو التنشئة الوالدية للأفراد ولقد صالت وجالت أمهات الكتب في مجال علم النفس عامة والاتجاه التحليلي بخاصة أن ما يتلقاه الفرد إبان مراحل طفولته الباكرة من أساليب تنشئة إنما يترك أعمق الأثر في بلورة شخصيته حينما يشب ويكبر، وبالتالي علينا أن نتوقع تعدد أساليب التنشئة بتعدد الأفراد القائمين عليها، وبالتالي توقع وجود نوع من الاختلاف في صورة السلطة لدى الأفراد وفقاً للعديد من المتغيرات الأخرى مثل التنشئة الوالدية الريفية والتنشئة الوالدية الحضرية، ومستوى تعليم الأفراد، ونوعهم «جنسهم».

ويجب أن نؤكد في صدد هذا التقديم أن مهمة العلم لا تقف عند حد تقرير الوقائع، كأن تنتهي الرسالة بتقرير أن هناك علاقة ارتباطية بين التنشئة الوالدية ونمط ما من أنماط صورة السلطة «الخضوع، التمرد» فيما يتعلق بالحضر أو الريف، فإن مثل هذا المستوى يجيب على السؤال «ماذا» أكثر من تعرضه للسؤال «لماذا» والذي يعتبر بحق العلم الحقيقي للإنسانيات. صحيح أن المستوى التقريري الأول ضروري للسؤال التقييمي الثاني إلا أن المستوى الأول غير كاف على الإطلاق لتفسير ظاهرة السلطة. . .

والرسالة الحالية تحاول الإجابة على عدة تساؤلات متشابكة، تم

الوقوف عليها من خلال القراءات النظرية والأبحاث والدراسات التي تناولت موضوع السلطة:

هل هناك علاقة بين صورة السلطة كما يراها من جرى البحث عليهم في هذه الدراسة من الشباب المتعلم وبين أساليب التنشئة الوالدية الخاصة بهم؟

إن هذا السؤال العام يعكس في حد ذاته الهدف العام من الدراسة الحالية، فالشباب وبخاصة المتعلم منهم، إنما يمثلون جوهر المجتمع ومحددي مصيره على المدى البعيد، علاوة على أنهم الشريحة التي يعتقد أنها تحمل على كاهلها مهمة التثقيف والتنوير، فإذا كانت تلك الشريحة ينقصها الشعور بالاستقلال والجرأة والوعي بأبعاد السلطة بات من المؤكد انسحاب هذا الانطباع على ما دونهم من الأفراد الآخرين، والتنشئة الوالدية وهي المتغير الثاني في هذه الدراسة يحمل ويرتبط به أكثر من متغير فرعي آخر تهدف الدراسة للوقوف على أبعادها:

١ ـ هل تختلف صورة السلطة بين كل من الطلاب الذكور والإناث باختلاف أساليب التنشئة الوالدية؟

٢ ـ هل تختلف صورة السلطة بين كل من طلاب الحضر والريف باختلاف أساليب التنشئة الوالدية؟

٣ ـ هل تختلف صورة السلطة بين كل من طلاب الكليات النظرية والكليات العملية؟

٤ ـ هل تختلف صورة السلطة بين كل من طلاب الفرقة الأولى والفرقة النهائية؟

إن طرح التساؤلات بهذه الكيفية قد يثير نوعاً من التساؤل الذي يجب الوقوف أمامه برهة من الوقت. . هل أساليب التنشئة الوالدية للفرد إبان

مراحل طفولته تؤدي إلى رسم بروفيل شخصي للفرد فيما بعد يتسم بالثبات والجمود وعدم القدرة على التغير والتبديل ؟ أم أن الواقع المعاش الذي يحيا بين جوانبه الشاب «الراشد» يسهم في تغييروتعديل تلك الصورة التي فُطم عليها، وحينما نقول واقعاً معاشاً فهذا يعكس بدوره كافة التطورات المجتمعية والمحاور الإيدلوجية والظروف الاقتصادية. . إلخ. . إن الإجابة على التساؤل السابق وضعت الباحث في حيرة من أمره وهو يقدم على دراسة مثل هذا الموضوع الشائك. . . هل يمكن أن نعتبر الفرد الخاضع أو المتمرد صناعة محلية لأبوين أسهما معاً في بث تلك الخصائص فيه؟ وإذا كان الأمر كذلك فما نصيب التطورات المجتمعية الأخرى من تعليم وثقافة وتربية ووعي قد يتمتع بها الشاب بعد ذلك بطريقة شبه استقلالية عن الروافد الأصلية للتنشئة الأولى «ظاهرة صراع الأجيال مثلاً». . .

وحتى نكون صادقين مع أنفسنا لا بد أن نقرر في هذا المقام أن الرسالة الحالية اقتصرت على مجرد تقديم أثر التنشئة الوالدية على شخصية الابن الشاب «خاضع/ متمرد» تاركين المستوى التفسيري الآخر للاجتهادات التفسيرية من خلال رؤيتنا للواقع الاجتماعي المعاش بكل ما يحويه من مقدمات ومؤشرات وبعيداً عن المفاهيم النظرية العديدة لمفهوم السلطة التي تزخر به الرسالة بداية من نشأة السلطة وتطورها ومروراً بأسس قيام السلطةوانتهاء بأنماط وأساليب السلطة، والسلطة والشباب والتنشئة والتحليل النفسي للسلطة فإن الباحث وقف على مفهوم محدد مؤداه «رؤية المبحوثين لسلطة المنع «العقاب» والمنح «الثواب» التي يتولاها القائمون على تنشئة الفرد من الوالدين. وكافة الرموز الاجتماعية للسلطة بعد ذلك بحيث يتباين موقف الفرد حيالها بين التمرد والخضوع».

إن هذا التعريف المحدد لمفهوم السلطة في علاقته بالتنشئة الوالدية، جعلت الباحث ينتقي أفراد عينة بحثه وأدواته ووسائله بطريقة موضوعية تتفق والهدف العام للبحث في ضوء المؤشرات التالية:

العينة: بلغ العدد الإجمالي ٤٠٠ طالب وطالبة مقسمين على كليات حضرية بواقع ٢٠٠ طالب وطالبة وكليات ريفية ٢٠٠ طالب وطالبة، بحيث راعى الباحث التقسيم النصفي لأفراد العينة بين الطلاب والطالبات فيما يتعلق بمستوى الفرق الدراسية (الأولى ـ الرابعة).

الأدوات: اعتمدت الدراسة الحالية على عدة وسائل وأدوات يمكن إجمالها في الآتي:

١ ـ اختبار الإتجاه نحو السلطة من إعداد أحمد خيري حافظ.
٢ ـ اختبار الإتجاه نحو الأسرة من إعداد الهامي عبدالعزيز.
٣ ـ مقياس السلطة لتكملة الجمل من إعداد الباحث.

نتائج ومؤشرات الدراسة:

١ ـ هناك فرق دال إحصائياً بين كل من الذكور والأناث ولصالح مجموعة الذكور على بعد التمرد، ولصالح مجموعة الأناث على بعد الخضوع.

٢ ـ هناك فرق دال إحصائياً بين أساليب تنشئة الخاضعين والمتمردين من الذكور في إتجاه الأب على بعد (الرفض ـ التقبل) ولصالح مجموعة الخاضعين بينما في إتجاه الأم كان الفرق على بعد (التبعية ـ الاستقلال) ولصالح مجموعة المتمردين، أما بالنسبة لمجموعة الأناث فقد اتضح وجود فرق دال إحصائياً في إتجاه الأب على بعد (الرفض ـ التقبل) ولصالح مجموعة الخاضعين، ولم توجد فروق بين الخاضعين والمتمردين من الأناث في إتجاه الأم.

٣ ـ هناك فرق دال إحصائياً بين كل من طلاب الحضر والريف ولصالح مجموعة الريف على بعد الخضوع، ولم يتضح وجود فرق بينهما على بعد التمرد.

٤ ـ هناك فرق دال إحصائياً بين أساليب تنشئة الخاضعين والمتمردين من الحضر في اتجاه الأب على بعد (الرفض ـ التقبل) ولصالح مجموعة الخاضعين ولم تتضح فروق في إتجاه الأم، أما بالنسبة لمجموعة الريف فلم يتضح وجود فروق بينهما في إتجاه الأب، بينما في اتجاه الأم إتضح وجود فروق دالة على بعد (التبعية ـ الاستقلال) ولصالح مجموعة المتمردين أيضاً على بعد (التفرقة ـ المساواة) ولصالح الخاضعين.

٥ ـ هناك فرق دال إحصائياً بين طلاب الكليات النظرية والعملية ولصالح طلاب الكليات العملية على بعد الخضوع والتمرد أيضاً.

٦ ـ لا يوجد فروق بين طلاب الغرفتين الأولى والرابعة على بعد التمرد والخضوع.

وقد تمت مناقشة هذه النتائج في ضوء الدراسات السابقة ونظريات علم النفس.

الفهرس

الفصل الأول

الفصل الثاني

الفصل الثالث

الفصل الرابع

الفصل الخامس

الفصل السادس

الفصل السابع

الفصل الثامن

دار الكتب العلمية

بيروت - لبنان

العنوان : رمل الظريف، شارع البحتري، بناية ملكارت

تلفون وفاكس : ٣٦٤٣٩٨ - ٣٦٦١٣٥ - ٦٠٢١٣٣ (١ ٩٦١) ٠٠

صندوق بريد: ٩٤٢٤ - ١١ بيروت - لبنان